

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN** 



## **TESIS DOCTORAL**

**Narrativa y promoción de resiliencia. Factores de riesgo más  
frecuentes en futuros docentes en formación**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Andrés Serrano Molina**

Director

**Antonio Bautista García-Vera**

**Madrid, 2016**

**Universidad Complutense de Madrid**

**Facultad de Educación**

Centro de Formación del Profesorado



TESIS DOCTORAL

**NARRATIVA Y PROMOCIÓN DE  
RESILIENCIA. FACTORES DE RIESGO  
MÁS FRECUENTES EN FUTUROS  
DOCENTES EN FORMACIÓN**

Director Dr. Antonio Bautista García-Vera

Doctorando Andrés Serrano Molina

Septiembre 2015



*Al principio, el que busca la verdad es como el hombre que habiéndose enterado de que hay que sacar una perla de incomparable valor de las profundidades del océano se acerca a la costa y en primer lugar admira la vastedad del océano, después se arroja al agua y se pone a chapotear en la parte poco profunda y, embriagado con esta nueva atracción, se olvida de la perla*

*De los muchos que hacen esto, uno, después de algún tiempo, recuerda su búsqueda, aprende a nadar y comienza a deslizarse sobre el agua*

*De los muchos que hacen esto, uno domina el arte de la natación y llega al mar abierto; los demás perecen víctimas de las olas.*

*De los muchos que dominan la natación, uno comienza a bucear; los demás, en el disfrute de su habilidad, se olvidan también de la perla.*

*De los muchos que practican el buceo, uno llega al lecho del océano y toma la perla...*

MEHER BABA



## INDICE

ABSTRACT .....	11
RESUMEN .....	19
INTRODUCCIÓN .....	27
Parte I. MARCO TEÓRICO .....	49
Capítulo 1. Concepto resiliencia .....	51
1.1 Introducción .....	51
1.2 De la vulnerabilidad a la resiliencia. Reseña histórica .....	53
1.2.1 Contexto en el que se origina el paradigma de la resiliencia .....	60
1.2.2 Transformaciones en la Psicología, la Sociología, y la Pedagogía .....	64
1.3 La construcción y consolidación del paradigma resiliente .....	68
1.4 Resiliencia polisemia y enfoque esperanzador .....	72
1.5 Evolución histórica del paradigma resiliente .....	76
1.5.1 Primera etapa .....	77
1.5.2 Segunda etapa .....	78
1.5.3 Tercera etapa .....	80
1.6 Estatuto epistemológico del concepto .....	82
1.7 ¿Qué es la resiliencia? .....	83
1.8 Visión sistémica de la resiliencia .....	86
Capítulo 2. Componentes y funcionamiento de la resiliencia .....	89
2.1 El complejo andamiaje de la resiliencia .....	89
2.1.1 Algunas metáforas oportunas .....	89
2.2 Factores de riesgo y protección .....	92
2.3 Los pilares de la resiliencia .....	102
2.3.1 La mándala de la resiliencia de Wolin y Wolin .....	102
2.3.2 Grotberg y los factores indicadores de resiliencia .....	104
2.4 Hacia la resiliencia colectiva: social, familiar y de las organizaciones .....	107
2.4.1 Resiliencia social y comunitaria .....	107
2.4.2 Resiliencia familiar .....	109

2.5 Resiliencia y educación, una colaboración posible y enriquecedora.....	115
2.5.1 Contribuciones de la resiliencia a la educación .....	115
2.5.2 La resiliencia aplicada a la educación, una garantía de mejora en su calidad y eficacia.....	116
2.5.3 Algunas experiencias en escuelas resilientes .....	120
2.6 Escuela, adversidad y superación. Combinación idónea para plantear la resiliencia .....	123
2.6.1 La escuela y la adversidad una combinación demasiado frecuente.....	123
2.6.2 Del enfoque de la compensación a la perspectiva resiliente .....	125
2.7 Resiliencia primaria, secundaria y tutorización de resiliencia.....	128
2.8 Resiliencia, adversidad y trauma .....	129
Capítulo 3. Fortalezas resilientes .....	135
3.1 Introducción .....	135
3.2 Fortalezas de éxito en la persona .....	138
3.3 Las identidades emocionales de los futuros docentes .....	142
3.4 Sentir que controlamos nuestra propia vida .....	147
3.5 Autoestima .....	148
3.5.1 La autoestima positiva y su significado .....	154
3.6 Percepción de autoeficacia .....	155
3.7 La empatía .....	157
3.8 Comunicación efectiva y capacidades interaccionales.....	161
3.9 El humor .....	165
3.10 Compromiso, vocación y esfuerzo .....	172
3.11 Proactividad.....	178
Capítulo 4. Ante la pérdida, prevención.....	187
4.1 Introducción ante la pérdida .....	187
4.2 Pérdida de la red social por acoso .....	203
4.2.1 El acoso, un devastador proceso de daño .....	206
4.2.2 Menores implicados en el acoso .....	210
4.2.3 Las víctimas .....	211

4.2.4 Diagnóstico y prevención del acoso escolar. ....	228
4.2.5 Efectos emocionales del acoso.....	229
4.2.6 La violencia, un enfoque ecológico.....	234
4.2.7 Estructuras y creencias que contribuyen a la violencia.....	238
4.2.8 Enfoque evolutivo de la violencia.....	239
4.2.9 Intervención ante situaciones de riesgo.....	242
4.2.10 Modelo multifactorial de prevención del acoso .....	243
4.2.11 detectar lo que tiende a ser tabú .....	252
4.3 El duelo en contextos socioeducativos.....	255
4.3.1 Educar en el sentido de la pérdida. ....	257
4.3.2 EL sentido del dolor, una oportunidad de crecimiento .....	260
4.3.3 Concepto de muerte y los procesos de duelo en el niño .....	266
4.3.4 El duelo en la escuela .....	274
4.3.5 Fases del duelo y duración.....	276
4.3.6 Infancia, duelo y resiliencia .....	277
4.3.7 Resiliencia y trauma .....	283
Capítulo 5. Formación docente y resiliencia .....	287
5.1 Introducción .....	287
5.2 Análisis de los distintos enfoques en la formación del profesorado .....	291
5.2.1 Perspectiva académica .....	292
5.2.2 Perspectiva técnica .....	294
5.2.3 Perspectiva práctica .....	296
5.2.4 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.....	301
5.3 Identidad: elemento de calidad y éxito en la enseñanza .....	308
5.3.1 Construyendo la identidad profesional .....	314
5.4 Docentes para el siglo XXI. Propuesta de formación del profesorado .....	321



5.4.1 Propuesta de formación del practicum del profesorado .....	322
5.4.2 Formación del profesorado, un enfoque basado en la investigación .....	322
5.4.3 Investigación como principio básico .....	324
5.4.4 Conocimiento pedagógico y disciplinar de alta calidad .....	325
5.4.5 Metacognición, promover un aprendizaje activo y colaborativo.....	326
5.4.6 Código social y ético de la profesión docente .....	327
5.4.7 Un puente entre el desarrollo académico y el profesional .....	329
Capítulo 6. Metodología narrativa y Epistemología .....	337
6.1 Cuestiones de la investigación .....	337
6.2 Epistemología y metodología narrativa .....	339
6.3 Identidad y narrativa .....	347
6.3.1 El método camino hacia la meta .....	355
6.4 El proceso de investigación narrativa .....	358
6.4.1 Métodos biográficos e Historia de vida.....	360
6.5 Historias de vida y reconstrucción de la identidad del yo....	370
6.5.1 La Historia de vida como herramienta de investigación educativa.....	371
6.5.2 Desafíos y perspectivas .....	372
6.5.3 Sobre la relación entre narración y etnografía .....	373
6.6 Relatos de la vida como autobiografías compartidas .....	375
6.7 Recogida de datos. La entrevista en investigación narrativa	384
6.7.1 Incidentes críticos, puntos de inflexión, momentos cruciales, kairós, epifanías, turning points .....	388
6.8 El relato de vida, construcción verídica .....	390
6.9 Fotografía y narrativa. ....	393
Parte II. TRABAJO DE CAMPO .....	403
Capítulo 7. Vidas narradas .....	405
7.1 Persiguiendo un sueño, Lupe.....	407

7.2 Construyendo un mundo mejor, Iñaki .....	415
7.3 Parte de mi vida, Nadia .....	423
7.4 Lo fantasmas de mi pasado, Martina.....	435
7.5 Nuncacuento lo que siento, Sofía .....	453
7.6 Cómo podían harme hecho eso a mi, Candela .....	465
7.7 Nadie es más que nadie, Nuria.....	479
7.8 Me hice mayor pronto, Amor.....	493
7.9 la princesa pelirroja, Alicia.....	503
7.10 La guerra de mis madres, Claudia.....	511
7.11 Conduciendo sus emociones, Julia.....	517
Capítulo 8. Metodología, análisis y discusión de datos .....	527
8.1 Introducción .....	527
8.2 Punto de partida: objetivos de la investigación .....	528
8.3 Diseño y metodología de la investigación.....	529
8.3.1 Fases y estrategias.....	531
8.3.2 Población y muestra .....	534
8.3.3 Procedimientos e instrumentos de recogida de la información .....	535
8.4 Análisis de los datos .....	538
8.5 Análisis holísticos .....	546
8.5.1 Lupe. En pos de una vocación .....	549
8.5.2 Nadia. Parte de mi vida.....	556
8.5.3 Martina, Sofía, Candela, Nuria, Ivan y Julia. La carencia afectiva, aventura que deja huella.....	564
8.5.4 Lo vivido con Iñaki.....	597
8.5.5 Amor y Alicia. La edad del vínculo.....	613
8.5.6 Claudia. Las guerras de mis madres .....	632
Capítulo 9. Conclusiones y propuestas de futuro .....	655
9.1 Conclusiones .....	655
9.2 Propuestas de futuro .....	670
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	671
ANEXOS .....	721



# **ABSTRACT**

## **NARRATIVE AND PROMOTION OF RESILIENCE. MOST FREQUENT RISK FACTORS IN FUTURE TEACHERS IN TRAINING**

In our society, own realities of the human condition so as the different types of losses -of the social network, significant people, family structure, ...- are relegated and hidden, to the point of becoming a taboo subject that bothers to talk about and to reflect of it. It is thought that separating our children from these adversities is a way of not traumatizing them. There is an urgent need to live these circumstances normally and integrate them in one's life, as at the same time they cause a significant loss of oneself.

We have to start both our internal and external resources, turning the resilience and the development of resilient strengths into a way to address them. Resilience is learning to live, and it is related to the construction and reconstruction of the person, is the proactive capacity to rewrite the biographical script. The great power that this term contains is that it invites us to become more and more resilient.

The main objective of this Doctoral Thesis is to investigate the most common strengths, which despite the adversities of life, allow going ahead to future teachers in training. We would give an answer to this question with the following investigation objectives:

1. To know the factors which lead to future teachers in training to reach unimaginable levels of training for them and their environment.

2. To verify how the resilient process enables to improve the results in situations of loss, and to know which strengths, of the future teachers, have allowed them to develop their resilience.

3. To discover the need of the teachers in training, to have a resilience tutor in their social network to overcome themselves and emerge stronger.

4. To describe the answers of people in a situation that changes their life.

5. To investigate how it is possible to transform a crisis into opportunities and difficulties into possibilities to face adverse situations in a positive way.

To complete these objectives we start from a theoretical base of the concept and development of resilience –positive expectancy– process that allows the individual to face and overcome adversity, even emerge stronger.

We study the strengths that make possible the promotion of resilience, and we analyze the already present in our future teachers, to deal with losses and adversities that life might cause them, that every good teacher must have.

We approach different situations of loss, -social network for harassment and mourning for loss of significant people- and how to resignify them through the narrative to metamorphise them and continue the development.

Concluding with a proposal in the initial theoretical-practical training of teachers focused in the reflection of the practice and life experiences that contribute to a better training as a tutor of resilience.

The information characteristics that we are going to manage will lead us to choose a qualitative methodology based on biographical narrative, allowing us to give coherence and meaning to different risk situations, using in-depth interviews for data collection. We conclude with an investigation report in a "shared autobiographies" format in which the stages of academic life, motivations, experiences, and the major events that have marked its existence are collected.

Already in the fieldwork, we have an incidental sample of 11 narrators, students in the first year of the Teacher Degree, with an age range between 18 and 46 years who had decided to participate voluntarily. They had university access from high school education and PAU -5-, Higher Level Training Cycle (CFGS) -4-, access to over 45 -1- and through a university degree -1-. The interviews performed were digitally recorded, transcribed and the obtained information were transformed into "shared autobiographies".

We have carried out a holistic analysis of the data with regard to their experiences, motivations, loss situations, resilience tutors and significant people, resilient strategies developed and that allow them to face adversity, with the help of narrative interpretation. We are aware that we have not extracted all possible meanings, that could be contained in these 11 stories. To conclude with the presentation of the conclusions and future investigation lines proposals.

1. To know the factors which lead to future teachers in training to reach unimaginable levels of training for them and their environment.

The psychic balance achieved by the good linkage established with their resilience tutors, makes them feel supported, allowing

them the development of the achievement reason, and consequently their resilience, which will allow them to have a strategy to fight against adversity, removing pleasure to life despite the reminiscences that they perceive in the back of their thinkings.

2. To verify how the resilient process enables to improve the results in situations of loss, and to know which strengths, of the future teachers, have allowed them to develop their resilience.

The consequences of the different situations of loss experienced by these teachers in training, are in accordance of the personal meaning awarded, this meaning explains the decline in academic performance and in course repetitions.

A more friendly context, with teachers who give them confidence, assign responsibilities, and make that their emotional world becomes more positive, reappearing the desire to learn and new challenges to face. To achieve their goals they need to use the effort, which is rewarded with success, emerging a new future, and appearing vocation.

In the educational institution, optimism and hope are essential for learning the strengths that allow them to recover in difficult circumstances and changing contexts.

3. To discover the need of the teachers in training, to have a resilience tutor in their social network to overcome themselves and emerge stronger.

The tutor of resilience promotes its talent and study-life personal balance, allowing them to develop the confidence, to be effective, undertake in continuing education and project towards a desired future.

4. To describe the answers of people in a situation that changes their life.

Some young people when facing a loss, evolve into long and secret depressions (dysthymias) and afflictions, launching some constructive mechanisms: daydreams, intellectualization, activism, anticipation and sublimation.

Being alone is the worst affliction a human can suffer, we need to have events, if there are none we seek them through nutrition, of the activity itself, etc., which in high levels could develop into disorders.

Narrating what has happened can give coherence, resignify and give sense to fractures, from its history and cultural rituals, not to remain in that state of initial confusion in which it is not possible to say anything because nothing is understood. The memories evolve over time and with the stories, creating hope.

When the present gives balance in terms of understanding, help, time, listening by significant people allows to develop into resilient strengths, allow them to make sense of what has happened, project a future and strive to achieve it.

5. To investigate how it is possible to transform a crisis into opportunities and difficulties into possibilities to face adverse situations in a positive way.

We are able to turn crisis into opportunities, difficulties into possibilities, to deal positively with intelligent optimism the adverse situations, give them sense and live them more as challenges than as threats or irreparable failures, to confront or avoid them, or to reduce their psychological impact.



The ability to change is developed in childhood, through the support of a good link and the opportunity to learn of the world which surrounds them, and give a meaning to their lives and relationships. Link and sense, two words that allow the repair of resilience.

A good level of assertive communication makes bad news as good when shared, it also allows to solve the problem at the same time that improves trust and an effective personal identity is built, carrying forward the commitment.

Memory has a reconstructive power and therapeutic potential, while recounting, they create an image of the past where they are identified, providing them stability.

To repair the esteem, dreams of hope to live, grow, and to project a goal are needed. Our narrative builds reality and at the same time action. We live and act, creating certainty and it is important to rephrase our own emotional life, so that memories can transform us into new human beings, building hope.

Talking about resilience means speaking of adversity followed by a transformation, not necessarily of an improvement, it is the balance between the person and the risk factors of their environment.

Other remarkable achieved results:

Joined to the good linkage, the need to seek help to face and overcome adversity, arises to us as an emergent category.

The image comes before the word and narrative, and it can be a good way to trigger memory and evocation, that is why it should be used in the school environment.

Narrative is a way of taking into consideration the past, and to rebuild the answers against the future. It creates reality and generates action, gives sense and meaning to what happens, building resilience, and aggravating or attenuating the suffering. It builds identities, creates representation of coherence, and a basic sense of continuity over time, things that are not narratively structured get lost in memory.

Regarding favorite teachers, it does not matter what they teach, but the enthusiasm they inspire for learning.

The need to introduce in the curriculum of the teachers theoretical-practical issues to face loss situations -mourning- and promoting resilience.

In conclusion, we believe that teachers should be resilient, be aware of resilience, theoretical models that sustain and promote it, common situations in the classroom –bullying cases, mourning, divorce issues, changes of residence, diseases, etc.- in which resilient strengths and resources that could be learned are needed to overcome those situations.



# **RESUMEN**

## **NARRATIVA Y PROMOCIÓN DE RESILIENCIA. FACTORES DE RIESGO MÁS FRECUENTES EN FUTUROS DOCENTES EN FORMACIÓN**

En nuestra sociedad, realidades tan propias de la condición humana como los distintos tipos de pérdidas –de la red social, personas significativas, estructura familiar,...- son relegadas y ocultadas, hasta convertirse en un tema tabú que incomoda hablar y reflexionar. Se llega a pensar que apartando a nuestros menores de estas adversidades es una forma de no traumatizarlos. Es urgente la necesidad de vivir estas circunstancias con normalidad e integradas en la propia vida, ya que a su vez provocan una pérdida importante de uno mismo.

Hemos de poner en marcha tanto nuestros recursos internos como externos, convirtiéndose la resiliencia y el desarrollo de las fortalezas resilientes en un medio para hacerles frente. La resiliencia es aprender a vivir, está relacionada con la construcción y reconstrucción de la persona, es la capacidad proactiva de reescribir el guión biográfico. El gran poder que contiene este término nos invita a ser cada vez más resilientes.

El objetivo general de la presente Tesis Doctoral es investigar las fortalezas más frecuentes, que a pesar de las adversidades de la vida, hacen seguir adelante a futuros docentes en formación. Le daremos respuesta a través de los siguientes objetivos de investigación:

1. Conocer los factores que llevan a futuros docentes en formación a alcanzar niveles formativos inimaginables para ellos y su entorno.
2. Comprobar cómo el proceso resiliente permite mejorar los resultados ante situaciones de pérdida, y conocer qué fortalezas, de estos futuros docentes, les han permitido desarrollar su resiliencia.
3. Descubrir la necesidad de los profesores en formación, de contar con un tutor de resiliencia en su red social para superarse y salir fortalecidos.
4. Describir las repuestas de las personas ante una situación que cambia su vida.
5. Comprender cómo es posible transformar las crisis en oportunidades y las dificultades en posibilidades para afrontar de forma positiva las situaciones adversas.

Para completar estos objetivos partimos de una fundamentación teórica sobre el concepto y desarrollo de la resiliencia -esperanza positiva- proceso que permite al individuo hacer frente y superar la adversidad, incluso salir fortalecido.

Estudiamos las fortalezas que hacen posible la promoción de la resiliencia, analizamos las ya presentes en nuestros futuros docentes, para hacer frente a las pérdidas y adversidades que la vida les pueda deparar, que debe poseer todo buen profesor.

Abordamos distintas situaciones de pérdida,-red social por acoso y duelo por pérdida de personas significativas- y la forma de resignificarlas a través de la narrativa para metamorfosearlas y retomar el desarrollo.

Concluyendo con una propuesta en la formación teórico-práctica inicial del profesorado centrada en la reflexión sobre la práctica y experiencias de vida que contribuyen a una mejor formación como tutor de resiliencia.

Las características de la información que vamos a manejar nos lleva a elegir una metodología cualitativa basada en la narrativa biográfica, que nos permite dar coherencia y sentido a distintas situaciones de riesgo, utilizando entrevistas en profundidad para la recogida de datos. Concluimos con un informe de investigación en forma de “autobiografías compartidas” en las que se recogen las etapas de la vida académica, motivaciones, experiencias, y los eventos más importantes que han marcado su existencia.

Ya en el trabajo de campo, contamos con una muestra incidental formada por 11 narradores, alumnos de primer curso del Grado de Maestro, con un rango de edad entre los 18 y 46 años que han participado voluntariamente. Acceden a la Universidad procedentes de Bachillerato y PAU -5-, de Ciclos Formativos de Grado Superior -4-, acceso para mayores de 45 -1- y con licenciatura -1-. Las entrevistas realizadas han sido grabadas en formato digital, transcritas y la información obtenida transformada en “autobiografías compartidas”

Hemos llevado a cabo un análisis holístico de los datos atendiendo a sus experiencias, motivaciones, situaciones de pérdida, tutores de resiliencia y personas significativas, estrategias resilientes que han desarrollado y les permiten hacer frente a las adversidades, ayudándonos de la interpretación narrativa. Somos conscientes que no hemos extraído todos los significados posibles, que estos 11 relatos pudieran contener. Para concluir con la presentación de las conclusiones y propuesta de futuras líneas de investigación.

1. Conocer los factores que llevan a futuros docentes en formación a alcanzar niveles formativos inimaginables para ellos y su entorno.

El equilibrio psíquico alcanzado por el buen vínculo que establecen con sus tutores de resiliencia, les hace sentirse apoyados, permitiéndoles el desarrollo del motivo de logro, y consecuentemente su resiliencia, que les va a permitir tener una estrategia de lucha contra la adversidad, arrancar placer a la vida a pesar de las reminiscencias que perciben en el fondo de su pensamiento.

2. Verificar cómo el proceso resiliente permite mejorar los resultados ante situaciones de pérdida, y conocer qué fortalezas, de estos futuros docentes, les han permitido desarrollar su resiliencia.

Las consecuencias de las distintas situaciones de pérdida experimentadas por estos maestros en formación, están en función del significado personal que les han otorgado, explicando este el descenso del rendimiento académico y las repeticiones de curso.

Un contexto más amable, con profesores que les dan confianza, asignan responsabilidades, hacen que su mundo emocional se vuelva más positivo, resurgiendo el deseo de aprender y nuevos retos a los que enfrentarse. Para alcanzar sus objetivos necesitan del esfuerzo, que se ve recompensado con el éxito, haciendo surgir un futuro, apareciendo la vocación.

En la institución escolar, el optimismo y la esperanza son fundamentales para el aprendizaje de las fortalezas que les permite recuperarse en circunstancias difíciles y en contextos cambiantes.

3. Descubrir la necesidad de los docentes en formación, de contar con un tutor de resiliencia en su red social para superarse y salir fortalecido.

El tutor de resiliencia promueve su talento y equilibrio estudio-vida personal, permitiéndoles desarrollar la confianza, ser eficaces, comprometerse en la continuidad de su educación y proyectarse hacia un futuro deseado.

4. Describir las repuestas de las personas ante una situación que cambia su vida.

Algunos jóvenes ante la pérdida, evoluciona hacia largas y secretas depresiones (distimias) y padecimientos, poniendo en marcha unos mecanismos constructivos: ensoñaciones, intelectualización, activismo, anticipación y sublimación.

Estar solo es el peor sufrimiento que puede padecer el ser humano, necesitamos tener acontecimientos, si no los hay los buscamos a través de la alimentación, de la propia actividad, etc., que en niveles elevados llegan a convertirse en trastornos.

Narrar lo sucedido permite dar coherencia, resignificar y dar sentido a las fracturas, desde su historia y rituales culturales, para no permanecer en este estado de confusión inicial en el que no es posible decir nada porque no se comprende nada. Los recuerdos evolucionan con el tiempo y con los relatos, edificando esperanza.

Cuando el presente le da equilibrio en forma de comprensión, ayuda, tiempo, escucha por parte de las personas significativas lleva a desarrollar las fortalezas resilientes, les permite dar sentido a lo ocurrido, proyectar un futuro y luchar para conseguirlo.

5. Comprender cómo es posible transformar las crisis en oportunidades y las dificultades en posibilidades para afrontar de forma positiva las situaciones adversas.

Estamos capacitados para convertir las crisis en oportunidades, las dificultades en posibilidades, para afrontar de



forma positiva, con optimismo inteligente, las situaciones adversas, dotarlas de sentido y vivirlas más como retos o desafíos que como amenazas o fracasos irreparables, para enfrentarlas o esquivarlas, o para reducir su impacto psicológico.

La capacidad de cambio se desarrolla en la infancia, a través del apoyo que les da un buen vínculo y la posibilidad de aprender del mundo que les rodea, y dar sentido a su existencia y relaciones. Vínculo y sentido, dos palabras que permiten la reparación de la resiliencia.

Un buen nivel de comunicación asertiva hace que las malas noticias sean buenas cuando se comparten, permite resolver el problema a la vez que mejora la confianza y se construye una identidad personal eficaz, llevando adelante el compromiso.

La memoria tiene un poder reconstructivo y potencial terapéutico, al narrar forjan una imagen del pasado en la que se identifican, proporcionándoles estabilidad.

Para reparar su estima necesitan sueños de esperanza donde vivir, crecer, y proyectarse a una meta. Nuestra narrativa construye realidad y a la vez genera acción, vivimos y actuamos, construyendo certeza y es importante expresar de otro modo nuestra propia vida emocional, para que los recuerdos nos transformen en seres nuevos, edificando esperanza.

Hablar de resiliencia es hablar de adversidad seguida de una transformación, no necesariamente de una mejora, es el equilibrio entre la persona y los factores de riesgo de su entorno.

Otros resultados destacables obtenidos:

Unida al buen vínculo, nos surgen como categoría emergente, la necesidad de buscar ayuda para hacer frente y superar la adversidad.

La imagen es anterior a la palabra y a la narrativa, y puede ser un buen medio para provocar el recuerdo y la evocación, por ello habría que potenciar su utilización dentro del entorno escolar.

La narrativa es una forma de considerar el pasado, y de reconstruir las respuestas frente al futuro, crea realidad y genera acción, dota de sentido y significado a lo ocurrido, construyendo resiliencia, agravando o atenuando el sufrimiento. Construye identidades, crea representación de coherencia, y un sentido básico de continuidad a lo largo del tiempo, Lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria.

En relación a los profesores favoritos surge como elemento emergente que no importa lo que enseñen, sino el entusiasmo que inspiran por aprender.

La necesidad de introducir en el curriculum de formación del profesorado temas teórico-prácticos para afrontar situaciones de pérdida –duelo- y fomento de la resiliencia.

En conclusión, consideramos que los profesores deben ser resilientes, conocer la resiliencia, los modelos teóricos que la sustentan, que la promocionan, situaciones frecuentes dentro del aula –acoso escolar, duelo, separaciones, cambios de domicilio, enfermedades, etc.- en cuya superación resulta necesario contar con las fortalezas resilientes, y recursos que pueden aprenderse.



# INTRODUCCIÓN

*“Quien tiene un por qué para vivir,  
puede soportar casi cualquier cómo”*

*F. Nietzsche*

## MOTIVACIONES PERSONALES

Como otros muchos soy hijo de la inmigración de los años sesenta. Mis primeros años de formación fueron en escuelas de Hermandades del Trabajo, pasando a vivir en distintas ciudades pertenecientes hoy a distintas autonomías. En aquella época estábamos separados por el género. Al vivir en barrios periféricos todos éramos pobres aunque algunos padres tenían mayor esperanza y en este caso los míos, en concreto mi madre quería que sus hijos fueran a la universidad e hicieran carrera. Mis compañeros de aula y barrio, que yo sepa, pocos han realizado una carrera universitaria y menos aspirar a una Tesis Doctoral.

Fui a un instituto público masculino y ya en plena adolescencia era un auténtico observador de la naturaleza, mi vida estaba centrada en el mundo natural de las aves y sus cuidados, la ornitología.

En mi familia los gestos de afecto, las prácticas domésticas, los rituales religiosos y los roles parentales eran claros. Se charlaba, nos tocábamos con los gestos y con las palabras, compartíamos el cuidado del hogar, en mi caso hacia los recados, nos contábamos relatos dando sentido a lo que nos ocurría. Se creía en un espacio de libertad íntima, siempre era posible seguir adelante, mira tus hermanas en la universidad y una de profesora en un instituto. Esto

hacia que en mi familia existía la creencia de un **control interno**, equivalente a un **vínculo protector**, fuerza íntima en la que se permite que el niño **escape de los estereotipos de su grupo social**. En mí relato puede decir que era una familia **pobre pero dinamizadora** que **brindaba seguridad**, en la que mis padres ponían todo su pundonor en el hecho de tener hijos educados, serviciales, corteses y unos hijos que les respetaran. Este respeto nos daba un **sentimiento de seguridad**, pues sabíamos con toda certeza donde se hallaban los límites que no se debían rebasar. En mi casa mi madre trabajaba todo el día desde primeras horas del amanecer, en mi habitación, con una antigua máquina Singer, yo aun seguía durmiendo. Todos vivíamos en la convicción que algún día, a fuerza de trabajo llegaríamos a unas mejores condiciones.

Mi familia a pesar del desgarró de la emigración, nos integraron desde la primera generación, llevándonos a la universidad. La práctica totalidad de mi familia somos funcionalista, lo que significa que cada elemento del sistema familiar se adapta a los demás con el fin de realizar un **proyecto conjunto**. No era un sacrificio, sino una **consagración**, pues la renuncia de cada miembro a un pequeño placer inmediato aportaba mucha **felicidad** a todos los miembros del clan familiar, permitiendo la realización de los sueños de mi familia. Mi padre autoritario, mi madre trabajaba en casa y todos los demás a pesar de ser pobres vivimos una connotación heroica de coraje familiar.

Todos sabemos lo que el otro da: el trabajo, el tiempo, la ayuda, el afecto; incluso los hermanos participamos de las labores domésticas. Ganando un dinero en la venta de artesanía y dando una parte a nuestros padres. Nuestro éxito lo atribuyo al poder mágico de reparar la situación traumática, “pues todo el sufrimiento ha valido la pena porque gracias a vosotros tendré una vida maravillosa”.

La prueba de la calle nos ha **fortificado** pues al tener a mí alrededor una **envoltura afectiva** y unas estructuras de **rituales**, la prueba de la calle nos habría triturado. Habríamos caído, quedando **faltos de socialización**, esto fue lo que les ocurrió a mis amigos de colegio, lo que les paso no fue el golpe, sino la **falta de apuntalamientos afectivos y sociales** que **impide encontrar tutores resilientes**. En mi caso conocí la pobreza extrema y la agresión de la pobreza social, pero no la miseria afectiva, impregnada por mi madre que me infundió la afición a la exploración, pese a la pobreza y la agresión cultural, adquirí el deseo de reparar esa injusticia. Debía ganarme la vida y estudiar al mismo tiempo, no podía compartir con nadie porque al parecer estos éxitos podían irritar a los otros. Todo esto me ha permitido realizar parte de mis sueños, reparar mi pisoteada autoestima; lo que cuenta es la aventura intelectual de entonces. Mi vínculo de carácter no protector me hacía que cuando entraba en relación, evitaba el encuentro; mi falta de confianza en mí mismo, hacía que me interesara en cualquier objeto lateral con tal de no mirar a la cara.

El día que decidí estudiar Magisterio, dejé encantado a mi familia pero perdí a mis amigos de la calle; pues les traicionaba al emprender la aventura de los burgueses, para mis padres daba sentido al sacrificio, otro mundo era posible, iniciándome en la Especialidad de Ciencias, en aquella época la carta de especialidades era pequeña, algunos compañeros y amigos del barrio consideraban que estaba loco, pues por aquel entonces había un profesor de matemáticas que decía ser muy estricto; para mí fue un gran profesor que me hizo apreciar esta materia, el señor Aizpún.

El sistema nos obligaba a ir a la mili, fui agotando prorrogas y estudios, en este deambular llegué a realizar la tesina, y al final la espera dio resultados, pues en el último remplazo salí gratificado con

excedente de cupo, cuando todo estaba preparado para ir. Un año de regalo que tuve que ocupar en buscar trabajo, algo que no me resultó difícil, pues mi formación fue creciendo, aumentando las posibilidades.

Con la experiencia de mis 25 años de docencia en Centros de la Comunidad de Madrid, con este trabajo me proyecto hacia un futuro que sea mejor y más deseable y alcanzable y así veo cumplida la posibilidad de alcanzar mis metas.

La antropología de la educación me ha permitido salir de las instituciones, y miraras desde otro prisma y a la vez una nueva percepción de sí mismo y de mi entorno; desaprendiendo en un nuevo concepto de educación, en el que se incluye como marco de referencia los procesos de transmisión y adquisición de cultura.

Mi punto de partida me hace cuestionar todos aquellos planteamientos teóricos y prácticos, que limitan la participación de la persona como sujetos activos en su trayectoria personal. Planteamientos que olvidan que toda socialización es resultado de un proceso diferenciado en función del género, la familia, el entorno territorial, origen cultural, y la singularidad como persona. Planteamiento que no reconoce a algunas personas con voz propia no permitiendo su participación. Todos tenemos la capacidad de adaptación y de decisión, somos parte activa de nuestras vidas, que están condicionadas, pero no son determinantes de nuestro entorno. Independientemente del colectivo al que pertenezcamos y el lugar que ocupemos en el mismo, todos tenemos la posibilidad de adaptarnos a nuestro entorno de realización; en muchos casos gracias a los continuos procesos de aprendizaje que realizamos en el seno de la propia cultura. Así pues la persona es parte activa y fundamental en

su vida. Participa en escenarios y comportamientos construyendo un proceso singular de su identidad.

Durante la elaboración de esta tesis mi sentido del tiempo ha guardado muy poca relación con el paso del tiempo medio estipulado convencionalmente por los relojes. Todo ha sucedido realmente rápido, aunque después recapacito y ha transcurrido mucho tiempo, miro la hora al final del día y pienso si ha pasado unos minutos cuando eran la ocho de la mañana. Esta actividad se ha hecho no por la esperanza de ningún beneficio futuro, sino porque hacerlo en sí es la recompensa. La mayoría de la actividades que hacemos requieren de un esfuerzo inicial que nos cuesta realizar, cuando comenzamos a interaccionar nos ofrece retroalimentación a nuestras habilidades y comienza a ser intrínsecamente gratificante. Todo se entiende en el presente en vez de ser rehén de un hipotético beneficio futuro, jamás pensé que una tesis tuviera un potencial poder adictivo, es una vez más el poder de la energía que puede utilizarse tanto para crear como para destruir. La energía es poder pero el poder es solo un medio. Las metas hacia las que se dirigen pueden hacer que la vida sea más rica o más dolorosa. Cualquier meta puede servir para **dar significado** a la vida de una persona, mientras nos ofrezcan objetivos claros, reglas claras para la acción y una manera de concentrarse e implicarse. Todos debemos descubrir metas que den significado a nuestras vidas, la carencia de alas no impide que volemos. La meta en sí no suele ser importante, lo que importa es que enfoca la atención de una persona y la involucra en una actividad agradable que puede lograr.

Este escrito recoge la voz de todas aquellas personas que me han acompañado a lo largo del camino, siendo un **homenaje a todas ellas**. Es un homenaje porque me han ayudado a entender que las dificultades de comunicación no son consecuencia de la adscripción a determinados estratos sociales, en este camino las formas de



adscripción étnica y de género también deben de ser incorporadas para actuar sobre los factores que influyen en la participación. Es un canto a la esperanza, una invitación de ver al individuo desde lo que es, dando un valor positivo a sus estrategias y a sus relaciones.

En la vida aceptamos tantas cosas que las damos por verdades absolutas, nos condicionan a la hora de vivir, nos impiden avanzar....y más del 90% de las decisiones que tomamos son emocionales e intuitivas pues gastamos más energía con una decisión racional. Poco a poco me di cuenta que en mis lecturas, cosa rara, estaba de acuerdo casi en todo. Ahora cuando tengo que tomar una decisión importante, me esfuerzo por desaprender, practico la resiliencia, cuyo aprendizaje en esta tesis me ha aportado muchas curiosidades y me ha ayudado al bien vivir.

Lo racional no es lo más importante, la intuición y la creatividad la utilizamos tan frecuentemente como la primera. Somos seres intuitivos, creativos, usamos lo emocional en gran parte de nuestro quehacer diario, también debemos tener en cuenta nuestra parte instintiva de la que nunca nos podemos deshacer. Aparentemente solemos seguir pensamientos racionales guiados por valores que hemos elegido conscientemente. Tenemos ideas y prejuicios que nos vienen de la infancia, de la familia, maestros, de lecturas y hasta de amistades; en suma de una educación infantil. Pensamos que tomamos las decisiones racionalmente. La verdad es que no ocurre casi nunca. El hombre racional que somos toma la mayoría de sus decisiones de forma intuitiva –apoyados por la experiencia propia-, o emocionalmente –movidos por sentimientos-; y a veces de modo instintivo –movidos por las hormonas que segrega nuestro cerebro-, pero luego justificamos racionalmente esas decisiones, una de las decisiones más importantes que tomamos es cómo vivir el día a día, cómo ser optimista o cómo vivir la pareja.

Las personas lo que echamos de menos al final de la vida no es el haber acumulado más posesiones, sino el **no haber dotado de más sentido la vida haciendo algo que nos llene**. El éxito como la felicidad, es el efecto secundario de la dedicación personal a algo más importante que uno mismo.

En la realización de esta tesis puedo manifestar que he vivido un estado de éxtasis, centrado en el presente, la tarea. Olvidando todo lo acontecido a mí alrededor la excelencia se ha producido sin el menor esfuerzo; todo ha fluido de manera simple y espontánea. He perdido la noción del tiempo y el espacio, la atención se ha concentrado en la tarea, que se está llevando a cabo. Me he sentido absorto en la operación realizada. No hay lugar para ninguna otra cosa. La **felicidad** no es algo que ocurre, no aparece por azar, o por la buena suerte; no depende tanto de los acontecimientos cuanto de nosotros, de lo que estamos haciendo. Está en nuestra mano desarrollarla, no está en la meta, **sino en el camino**, hacer en la vida **algo que nos llene es dar un sentido a nuestro hacer diario**. Es interna, subjetiva, es el mejor ejemplo de realizarla. Nuestra inteligencia emocional, la mayor motivación es el propio placer, en estado de flujo no es preciso actuar sobre las emociones, ni hace falta controlarlas. Están canalizadas, por la propia actividad que estamos realizando. En estado de flujo se alcanza el máximo rendimiento en tareas difíciles, con la mayor motivación y el menor consumo de energía cerebral. No requiere esfuerzo, la forma de saberlo es pensar ¿estoy deseando que llegue la hora de terminar o pararía el reloj para dejar terminada la tarea?

Al **tener objetivos claros**, trae **orden a la conciencia**, pues una persona debe concentrar su atención en la tarea que está llevando a cabo. Esperando el éxito pero con un claro desafío. Nos podemos concentrar en lo que estamos haciendo. Conseguimos un

feedback inmediato. Actuamos sin esfuerzo, implicados del todo y olvidados de otras preocupaciones. Tenemos control sobre la acción. Perdemos la noción del tiempo, que por un lado pasa volando y por otro a la vez se eterniza.

La calidad del viaje depende de dos factores: de **cómo experimentamos el trabajo y nuestras relaciones con otras personas**. La información más detallada de quien somos como persona proviene de las personas con las que nos comunicamos y de la manera en que realizamos nuestros trabajos.

La calidad de la experiencia es muy diferente si estamos en compañía de otras personas o no. Biológicamente estamos programados para pensar que los otros seres humanos son los objetos más importantes del mundo porque ello puede hacer que la vida sea más interesante y llena de logros o totalmente miserable. Nuestra forma de llevar las relaciones con los demás marca la enorme diferencia en nuestra felicidad

También valoramos la privacidad y frecuentemente deseamos estar solos, aunque a menudo resulta que tan pronto como nos encontramos solos comenzamos a deprimirnos, nos sentimos solos, sentimos que no hay desafíos, que no hay nada que hacer, siendo muy difícil en estas condiciones concentrarse.

De todas las cosas que nos asustan, el temor de ser expulsado fuera del **flujo de la interacción humana** es seguramente el peor, pues **somos animales sociales** y únicamente en compañía **con otros seres humanos nos sentimos completos**, en muchas culturas piensan que la soledad es insoportable, haciendo grandes esfuerzos por no estar solos, únicamente se siente cómodos las brujas y los chamanes. Así pues la peor sanción que se puede poner a un menor

es el aislamiento o la expulsión del grupo, pues nos deprimimos y comenzamos a dudar de la propia existencia, aceptando la muerte; pues nadie nos presta atención. Para los romanos estar vivo era “*inter hominen esse*”, que literalmente quiere decir “estar entre hombres”. Y el castigo más severo era desterrar a alguien de la ciudad, pues se convertían en hombres invisibles.

La densidad de contactos humanos que proporcionan las grandes ciudades, grandes superficies, es un bálsamo apaciguador, disfrutamos del bullicio aunque la interacción pueda ser desagradable o peligrosa. La muchedumbre puede esconder un gran número de asaltantes, no obstante es emocionante y tranquilizadora. Todos nos sentimos más vivos cuando estamos rodeados de otras personas.

Nuestros alumnos nos dicen de ser muy felices cuando están con sus amigos y su familia, o simplemente en compañía de otras personas, nos comentan que la gente muestra interés en lo que digo. Una red social de apoyo mitiga la tensión: ante una enfermedad es menos difícil que se derrumbe si puede confiar en el apoyo emocional de los demás.

Estamos programados para buscar la **compañía de nuestros iguales**. Los animales sociales encuentran **ventajas competitivas sobreviviendo mejor**, si están constantemente a la vista unos de otros. El comportamiento gregario es una ventaja para la supervivencia en las culturas primitivas; hoy en día la adaptación humana recae en la cultura y tiene que desarrollar otras razones, hasta tal grado que en muchos casos **dependemos y aprendemos de los demás**. Los sucesos más dolorosos de nuestro instinto gregario son los que atañen a nuestras relaciones (acoso, duelos, divorcios, un despido, un jefe injusto, los suegros que se inmiscuyen en nuestras

vidas). Nos preguntamos **¿Cómo es posible reconciliar el hecho de que la gente ocasione los mejores y peores momentos en los que vivimos?**

No es difícil de contestar, pues **lo que nos importa en la vida – las relaciones con los otros- cuando van bien somos felices, y cuando van mal nos deprimimos. Los otros es el aspecto más cambiante con el que nos tenemos que enfrentar, pues somos dependientes del afecto y la aprobación de los demás, siendo vulnerables a la forma en que nos tratan. El aprender a entenderse con los demás mejora nuestra calidad de vida en conjunto.**

**Pero las personas no son importantes solo porque pueden ayudarnos a convertir nuestras metas en realidad; cuando las tratamos por su valor intrínseco, la gente es la fuente de felicidad que más nos llena.**

La misma flexibilidad de la relación es la que hace posible transformar relaciones desagradables en tolerables, o incluso excitantes. Las relaciones humanas son maleables, y si una persona tiene la habilidad adecuada puede transformar sus reglas.

## **MOTIVACIONES ACADÉMICO-DISCIPLINARES**

Prologar esta Tesis Doctoral es presentar y presentarse, dar coherencia entre la experiencia y la teoría, entre lo que se dice y la experiencia que lo sustenta. Iniciarse con unas palabras previas, siempre implica un temor por no estar a la altura de los cánones establecidos.

Hace ya tiempo me inicié en la docencia universitaria y en los estudios de Doctorado. Algunas personas de mi entorno, entre ellos mi director Antonio, me aconsejaban que hiciese la Tesis pronto, no obstante no entraba en mis planes y preferí seguir con otros proyectos. El tiempo pasaba y se hizo obligado realizarla.

Los sucesivos cambios producidos en los planes de estudio de magisterio, incluidos la actual reconversión en Grado y la implantación de los certificados de calidad de los centros, han ido frustrando la capacidad creativa del docente, su preocupación por los alumnos y, también, el compañerismo en el trabajo. Otra dificultad añadida encontrar un equilibrio entre la vida laboral y la vida familiar. Todo ello ha hecho que este trabajo de Tesis Doctoral se fuese posponiendo. A través de esta investigación he comprendido cómo afecta la vida personal en la vida académica y cómo he podido llegar a buen fin en la realización de esta. Incluso entender el significado y la forma de resignificar algunas adversidades ocurridas en este tiempo y las razones por las que algunas personas pensaran que esta tesis no iba a salir adelante; la teoría y práctica de la resiliencia lo ha permitido.

No es habitual que científicos sociales sumen y compartan sus materiales empíricos con el fin de efectuar un análisis conjunto de los mismos, pero en este caso, en la recogida de datos y en la discusión ha sido posible ponernos de acuerdo en un trabajo cooperativo, a

través del método biográfico hemos sido críticos y reflexivos, elaborando las autobiografías compartidas a partir de testimonios de nuestros narradores -futuros maestros-. Por nuestra condición de docentes e investigadores, a medida que íbamos avanzando en nuestro trabajo, en numerosas ocasiones nos hemos reconocido en aspectos personales y organizacionales, al tiempo que hemos dado respuesta a distintas cuestiones que nos iban surgiendo.

En consecuencia este trabajo de investigación es respuesta a la necesidad de seguir profundizando, en como superan determinadas pérdidas los maestros en formación, que nos hace como propuesta de futuro en su Tesis Doctoral la profesora Sánchez (2015).

En esta investigación vamos a mostrar *por qué* son importantes todas estas claves personales, emocionales, organizativas e intelectuales a la hora de realizar cualquier trabajo docente o, en nuestro caso, esta Tesis Doctoral. Dejar que los futuros docentes hablen por sí mismos, explicándonos la complejidad que configura la vida del estudiante, la relevancia del contexto del aula y sus efectos sobre el compromiso y el sentido de la identidad del futuro profesor. Para ello es importante la confianza, la autoestima, el reconocimiento, la motivación, la percepción de autoeficacia, sobre todo en los inicios de su formación como futuros docentes. Realizamos un análisis holístico sobre las adversidades que les ha tocado vivir y el modo de superarlas, cómo explicar los éxitos alcanzados en un principio inimaginables en estos tiempos cambiantes y desafiantes. Consideramos que para que los futuros maestros rindan al máximo e influyan positivamente en la vida de los niños y los jóvenes, durante toda su vida profesional, no basta con que dominen unos contenidos especializados y tengan conocimientos pedagógicos. Necesitan entusiasmo, pasión positiva, compromiso, liderazgo, proactividad, interactividad sostenida, resiliencia,... Nos

centramos en el yo interno del futuro docente, sus valores, emociones, compromiso y en su entorno social. A través de sus historias vamos a indagar si ya existen en ellos las fortalezas resilientes, que además de ayudarles a superar las situaciones adversas, debe poseer todo buen profesor.

La colaboración tiende a reducir el sentido de impotencia del profesorado y aumentar su autoeficacia individual y colectiva. Efecto también presente en las comunidades de aprendizaje en red (Day, 2004). Al hacer cosas juntas, las personas creamos las condiciones para desarrollar significados, valores y objetivos compartidos. No hay nada que pueda sustituir lo que Huberman (1995) llama interactividad sostenida, tal como se encuentra en las culturas escolares y en las redes de aprendizaje de la escuela.

El modo de apoyarse los compañeros unos a otros cambia mucho las cosas dentro de la escuela. La importancia del apoyo mutuo, de las buenas relaciones con los colegas y profesores, de los acontecimientos personales. Para que la colaboración sea eficaz, todos los implicados deben de aceptar y celebrar cierto grado de diversidad. El reconocimiento de la individualidad, en la colaboración, es una expresión de confianza, empatía y conectividad.

Las biografías compartidas que exponemos en la investigación, no sólo humanizan lo que descubrimos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sino que muestran también los impedimentos que las pérdidas de los docentes en formación, suponen para el éxito en su formación, y los elementos que hacen transformar toda esta situación.

Consideramos importante educar ante el sentido de la pérdida....Vivimos en una sociedad en la que realidades tan propias de la condición humana como es el sufrimiento, la enfermedad, la



muerte, son negadas y ocultadas, hasta convertirse en temas tabú, sobre los que incomoda hablar y reflexionar. Durante nuestro desarrollo pusieron mucho énfasis en enseñarnos **como adquirir cosas** para que tuviéramos una vida feliz y exitosa pero poca información de valor sobre **¿qué hacer cuando perdemos, un ser querido o nuestra red social?** Nuestra sociedad occidental lleva a ver las pérdidas como un “fracaso o error del sistema” y no como un elemento indesligable de la condición del sistema. Ellos conocen bien estas adversidades pero no se habla de ellas con la intención de no traumatizarles, esto revela los miedos de los adultos. Es importante vivir todo esto con normalidad integrándolo en la propia vida y devolver el equilibrio. Las pérdidas forman parte de nuestra existencia y la educación debe de tener como uno de sus objetivos desarrollar las competencias para transformar esas pérdidas en algo valioso y aprender a cuidar de nosotros mismos y de quienes nos rodean. **Debemos restablecer esta continuidad** ocurrida después de una **pérdida**, la **adaptación a la pérdida** y la reconstrucción de su significado, las personas experimentamos distintas máscaras. Frente a la pérdida algunos hacen como si nada hubiera pasado, es volver cuanto antes a la hipotética normalidad, nos preguntamos en ¿qué consiste esa normalidad? No hay una respuesta única, sin embargo muchas personas se empeñan en continuar como si la vida estuviese en las mismas condiciones en la que estaba antes de la pérdida. Debemos saber que **estas pérdidas significativas rompen la continuidad de nuestra vida.**

En este trabajo de investigación detectamos como emerge el concepto de resiliencia, el gran poder que contiene este término y las circunstancias que nos invitan a ser cada vez más resilientes, aunque posiblemente este término se está poniendo de moda no debemos entenderlo de manera errónea y confundirlo con resistencia, no vulnerabilidad, y otros conceptos que en nada tiene que ver con la

resiliencia. La resiliencia es un **aprender a vivir**, está relacionado con la **construcción y reconstrucción de la persona**, es la **capacidad proactiva de reescribir el guión biográfico**, de resistir el impulso de una situación traumática. No es un atributo personal, es consecuencia de la **interacción que la persona lleva a cabo en su matriz social**, esta **intervención comunitaria** es condición “sine qua non” del bienestar, en el que a la resiliencia se suman exponencialmente los **factores de asistencia** o manera de sentir sobre la propia vida; de soporte como la calidad del **apoyo social** y las **redes dentro de la comunidad**; y la estructura o sistema referidos a la fuerza de **la infraestructura y el medio ambiente** para dar soporte a las personas a fin de que consigan sus aspiraciones y vivan una buena vida.

Por lo cual resaltamos la **importancia de las redes** y el poner en el centro a la **persona para empoderarla apreciando sus potencialidades**. En esta tesis entramos en el concepto de resiliencia desde su conocimiento científico y crítico.

Las personas a lo largo de la vida estamos expuestas a vivir distintas situaciones de pérdida o adversidad -física como la amputación de una parte del cuerpo, divorcios o pérdida de la estructura familiar, acoso, pérdida de empleo, enfermedades crónicas o pérdida de salud, muerte de algún ser querido, pérdida del hogar por desahucio, la escolar como la perdida de nuestra red social que produce el acoso, la incertidumbre o pérdidas psicológicas de esperanza,...-, las más frecuentes en nuestros narradores han sido duelo, acoso, cambio de domicilio, red social etc. estas situaciones provocan una pérdida importante de uno mismo, para lo cual las personas ponemos en marcha tanto nuestros recursos internos como externos. Estos acontecimientos están basados en el dolor y el relato de lo ocurrido, elaborado por uno mismo y la mirada de otro, es decir

como los demás interpretan lo sucedido, es lo que denomina Cyrulnik (2001) el doble golpe. El primer golpe nos deja aturcidos y lo encajamos en la vida real, provoca el dolor de la herida o la pérdida. El segundo golpe se produce con la mirada de otro, es cuando la persona se ve estigmatizada, humillada, abandonada, no comprendida. Para afrontar estas situaciones, ponemos en marcha tanto nuestros recursos internos como externos; son procesos llevados a cabo por la persona, por la familia, o por la comunidad ante una adversidad, cuyo resultado es una transformación que conlleva una cicatriz psíquica y un aprendizaje, un crecimiento y consiguientemente un aumento de las competencias a partir de los mecanismos que se generan de la interacción entre los factores de protección y los de riesgo tanto personales como ambientales. Todo esto no es absoluto ni permanente en el tiempo y en el espacio, estamos resilientes ante una situación determinada y en un contexto determinado, por ello la prevención es fundamental desde la niñez a través de la educación y la dotación de recursos.

Consideramos importante poder promover la resiliencia, estudiaremos los factores protectores para poder generar procesos de resiliencia que puedan servir de guía en la práctica social, y en la escuela, en particular, pues en ella el niño aprende a desarrollar y potenciar cualidades -cognitivas, emocionales etc.- y como parte de la sociedad no está exento de vivir estas situaciones adversas. Las aulas se convierten en un espacio importante de promoción de la resiliencia (Benard, 1991; Benson, 1997; Henderson y Milstein, 2003). Cobrando especial relevancia el maestro como adulto de calidad o tutor de resiliencia (Cyrulnik, 2001; Day y Gu, 2012) que puede llegar a proporcionar al niño y a su familia seguridad, ayudándolos, guiándolos e incluso enseñándoles estrategias en situaciones adversas. Consideramos importante que cuantas mayores fortalezas, habilidades, y mayor autoconocimiento tenga el docente, mayor será

la posibilidad de convertirse en un apoyo emocional importante de sus alumnos, ayudando a generar fortalezas, recursos y aprendizajes ante la vivencia de situaciones adversas. De esta manera la educación fomenta y posibilita la promoción de la resiliencia en los jóvenes para que enfrenten su crecimiento e inserción del modo más favorable para ellos mismos y lo más cercano a su bienestar. Para lo cual nos apoyamos en una concepción no reduccionista del hombre, que tiene necesidades físicas y afectivas pero también necesidad de sueños e ideales; un ser que tiene como necesidad fundamental **dar sentido a su vida**, conviviendo en la tensión entre lo que debe *ser* y el *deber ser*. Es importante que el niño encuentre su razón de ser en el **esfuerzo por cuidar de sí mismo, llenar la propia vida con sentido**. La educación no solo debe de estar centrada en la persona, sino fundamentalmente orientada **al sentido**, pues en **el tránsito por la vida siempre está presente la pérdida; pero también, el sentido**. Así pues, el **sufrimiento** podemos definirlo como el **dolor que roba la paz y significado en la vida; cambiando la actitud recuperamos el sentido y la paz que anhelamos**.

El ser humano ante situaciones de incertidumbre pierde el sentido a la vida, esta ante un conflicto de valores o viven la experiencia de un vacío existencial. El **sentido a la vida** está en relación con lo que cada situación concreta **significa para una persona determinada**. Ante estos acontecimientos con los que tenemos que enfrentarnos nos plantea una demanda, una cuestión a la que tenemos que responder, y entre las diferentes posibilidades que tenemos de actuar en ella, sólo una es la más acertada, la más valiosa. Debemos aprender a **distinguir entre lo que es esencial** y no lo es, entre lo que tienen sentido y no lo tiene, entre lo que es responsable y lo que no (Frankl, 2003).

Ante las adversidades que nos narran nuestros alumnos, aunque -no hemos querido estudiar cuales son la que más se repiten y en qué tanto por ciento- no sabemos en que porcentaje, si consideramos que los **profesores deben de estar formados para poder ayudar al joven**, por ello en esta Investigación Doctoral consideramos que los profesores deben de conocer la resiliencia, los modelos teóricos que la sustentan, que la promocionan, al docente como profesional resiliente, cómo abordar el acoso escolar, duelo, y los recursos con los que pueden contar.

Tener **una vida llena de alegría es una creación personal que no puede copiarse de ninguna receta**, a través de las fortalezas si podemos transformar unas vidas aburridas y sin sentido en vidas llenas de satisfacción. Pocas profesiones dependen tanto de las influencias internas y de los factores sociales y organizativos externos, como la profesión del docente y del estudiante. Descubrir el *por qué y cómo* pueden influir en la sensación de bienestar del sistema personal, escolar y social. La percepción que la escuela tiene de sí misma, afecta a los sentimientos de los docentes con respecto a sus compañeros y a sus alumnos. Todo a través de la mirada del docente en formación, así como de un profundo análisis de sus narrativas escolares y de vida.

De esta forma, el **objetivo general** de la presente Tesis Doctoral es **investigar las fortalezas más frecuentes, que a pesar de las adversidades de la vida, hacen seguir adelante a nuestros futuros docentes en formación.**

Para comprender nuestra indagación, necesitamos una **fundamentación teórica**, que nos permita explicar y comprender nuestros hallazgos. Así, nuestro Trabajo Doctoral se ha estructurado en dos grandes bloques, el primero dedicado al desarrollo del marco

teórico que nos permita explicar la realidad estudiada y un segundo bloque en el que presentamos el trabajo de campo llevado a cabo.

La temática abordada tiene un carácter holístico, por afectar a la globalidad de la persona. Teniendo en cuenta este planteamiento nuestro Trabajo Doctoral lo hemos estructurado en los siguientes capítulos, para que nos permitan una presentación lo más didáctica posible:

- Primer capítulo: Realizamos una revisión sobre el concepto de resiliencia, haciendo un recorrido desde sus inicios a la actualidad. Tratando conceptos relacionados. **Desarrollar la resiliencia** o esperanza positiva, presentando como el individuo es capaz de **hacer frente** y **superar la adversidad**, incluso salir fortalecido. Comprender los recursos personales y sociales que hacen esto posible, proyectándose hacia un futuro mejor, lleno de esperanza y pasión. Partiendo de la premisa que **es posible promover la resiliencia** presentamos distintos métodos para su promoción.
- Segundo capítulo: Estudiamos el **andamiaje** de la resiliencia, en el que analizamos distintas metáforas, factores de riesgo y **promoción** de la resiliencia, abordando las instituciones colectivas: comunidad, familia y escuela, factores resilientes para la superación de la adversidad, la evolución de los estudios de resiliencia, los factores de riesgo, de protección así como los modelos explicativos de cómo se promocionan.
- Tercer capítulo: Estudiamos las características individuales de la resiliencia -cualidades individuales- que protegen a la persona ante la adversidad, como las características ambientales de la resiliencia -aspectos intrafamiliares y extrafamiliares- que interactúan y condicionan el aspecto de la

persona, llevando a analizar la resiliencia familiar y comunitaria. Algunas de las **fortalezas** que consideramos cualidades necesarias **que debe tener todo buen maestro**, deben estar presentes en toda cultura y cumplir unas condiciones de **distintividad**, apariencia de rasgo, existencia de ejemplos paradigmáticos, **ausencia de un opuesto deseable**, etc. Nos ayuda a aceptar y superar la pérdida, al tiempo que nos permiten crecer a consecuencia de ella. Partiendo de la premisa que a través de estas **es posible promover la resiliencia**, ya presentes en nuestros futuros docentes, **para hacer frente** a la **incertidumbre** y adversidades que la vida nos pueda deparar.

- Capítulo cuarto: **ante la pérdida**, lo dedicamos a analizar las pérdidas más frecuentes que nos llevan al aislamiento sensorial, el acoso y el duelo. Desde la narrativa vemos la importancia de dar sentido a las distintas situaciones de riesgo y que a pesar de ellas, aún en el peor de los casos siempre es posible a través del tutor de resiliencia y su buen vínculo metamorfosearse y retomar el desarrollo.
- Capítulo quinto: parte de una revisión de las distintas perspectivas en la formación del profesorado, centrándonos en el cambio de paradigma del profesor transmisor al **profesor investigador** basado en la reflexión sobre la práctica, para la mejora docente y de la calidad de la enseñanza. Hacemos una propuesta para el prácticum en la formación en el grado de maestro.
- Capítulo sexto: **metodología narrativa y epistemología**, desarrollamos los aspectos metodológicos relevantes a nuestra investigación. Partimos de la epistemología y metodología, centrándonos en la narrativa, las **historias de vida** y las

**autobiografías compartidas.** Técnicas de recogida de datos como la **entrevista en profundidad**, y el proceso metodológico seguido.

- Capítulo séptimo: presentamos las “**autobiografías compartidas**”, historias de vida de nuestros narradores en las que se recogen las etapas de su vida académica, motivaciones, experiencias, y los eventos más importantes de su existencia que han marcado su vida.
- Capítulo octavo: damos paso al **análisis** y **discusión** de los datos obtenidos, analizando sus experiencias, motivaciones, situaciones de pérdida, tutores de resiliencia, personas significativas, ayudándonos del **análisis holísticos**.
- Capítulo noveno: analizando sus experiencias, motivaciones, situaciones de pérdida sus consecuencias, personas significativas, con la presentación de las **conclusiones** y **propuesta de futuras líneas** de investigación, damos por finalizado nuestro trabajo.

Para documentar todo esto, la relación de anexos en los que se puede acceder a información complementaria como los Documentos personales y “Movie Marker” (Anexo 1), registros digitales de las entrevistas (Anexo 2), transcripciones (Anexo 3).

*Nos sentimos mal cuando tenemos que elegir entre la  
felicidad en la servidumbre que nos da seguridad y el placer de  
seguir un camino personal que nos aísla*

(Cyrulnik, 2013, p. 164)





## **PARTE I. MARCO TEÓRICO**



# Capítulo 1. **CONCEPTO RESILIENCIA**

## **1.1 INTRODUCCIÓN**

La resiliencia es una metáfora, sobre las posibilidades de reconstrucción humana, que apuesta por suministrar un manto de caricias proveniente del contexto social a la persona herida, con el objetivo de permitirle desarrollar aquellas capacidades y habilidades que le pueden catapultar hacia su transformación. (Forés y Grané, 2012, p. 26).

Los humanos tenemos distintas capacidades para afrontar las circunstancias adversas, algunos resisten mejor que otros los avatares de la vida; admitido desde hace siglos, pero no explicado. A esta capacidad de afrontar la adversidad y salir fortalecidas es lo que hoy llamamos resiliencia.

Se desarrolla en el marco de la psicología positiva, es un cambio de paradigma, que en lugar de indagar sobre las consecuencias patológicas de la adversidad, aborda las fortalezas que permiten superarla dando lugar a una transformación y crecimiento personal.

Ante el reto que supone responder a los objetivos segundo y tercero de esta Tesis Doctoral vamos a desarrollar la teorización que se ha hecho en educación sobre la resiliencia como constructo y desarrollo humano.

Para algunos, la resiliencia es una metáfora, una utopía capaz de transformar la forma de ver a las personas, las situaciones y las cosas, es un canto a la esperanza, es el salto del “ver para creer” al “**creer para ver**”. Trayectorias existenciales e historias de vida

exitosas -Bill Gates,....- confirman que el futuro es algo que está por hacer y nosotros somos sus protagonistas, y como dice Borysenko (2010, p. 12) “es el secreto para sobrevivir y progresar en épocas de cambio”

En las tres últimas décadas el concepto resiliencia, ha sido estimulante y fructífero, con múltiples autores, enfoques, investigaciones y publicaciones. Este nuevo paradigma, el de resiliencia se considera un fenómeno multidimensional, complejo, que es al mismo tiempo paradigma, proceso, rasgo, potencialidad y estrategia, que además, puede ser aprendida.

Ante las situaciones de adversidad y pérdida, a las que hacemos referencia en el capítulo 4, podemos considerarla resiliencia como un deseo de controlar el porvenir cargado de felicidad. Lidiar con el equilibrio inestable producido por las eventualidades de la vida que no podemos evitar; supone tener un corazón ilusionado nos permite afrontar el sufrimiento, porque el sufrimiento puede ser fuente de alegría y está muy relacionado con el sentido de la vida y, ambos pueden darse juntos. En muchas ocasiones no pensamos en el sufrimiento ocasionado –proceso- sino en alcanzar la meta, lo importante es cómo gestionamos los golpes y la forma de seguir adelante. Percibimos la realidad en función de nuestras experiencias, nos marcan el auténtico sentido de la vida, viéndola no como es, sino como somos nosotros.

Ante la pérdida, necesitamos aprender a interpretar y afrontar los acontecimientos de diferente manera, a reflexionar sobre nosotros mismos para valorar nuestras fortalezas y ver la vida y las personas con un enfoque más positivo.

## 1.2 DE LA VULNERABILIDAD A LA RESILIENCIA. RESEÑA HISTÓRICA

Tradicionalmente las **dificultades** de los individuos y los grupos humanos, en las ciencias médicas y psicológicas, se han intentado explicar tanto como un proceso derivado de la interacción con el medio interno (constitución, dotación genética, características físicas y mentales), como con el externo (ambiente familiar, acceso a recursos materiales y culturales, circunstancias sociales, etc.) a través del **modelo de riesgo**, médico, patológico o de vulnerabilidad. En contraposición a este planteamiento Cyrulnik (2001) nos introduce la resiliencia en tres dimensiones, sostiene que es un proceso sincrónico y diacrónico que “debe entretorsearse con los **medios ecológicos, afectivos y verbales**” (p. 15). Echa por tierra la tesis de los que piensan que todo es genético y que todo está determinado. También nos muestra cómo se construye y se teje la resiliencia en la vida, según el azar de las intervenciones favorables.

**El modelo médico** se interesa por la enfermedad, la carencia, el síntoma, la minusvalía y los procedimientos de intervención especializada cuando aparecen los síntomas, no como prevención. En consecuencia, para poder intervenir, resalta la importancia del diagnóstico temprano, de la identificación del origen de la patología, sea personal o del entorno, que impide el pleno desarrollo, sin tener en cuenta explicaciones que pudieran mejorar o transformar el estado en cuestión.

Con este modelo imperante, no se detectaban aquellos sujetos que, aun a pesar de sufrir múltiples situaciones de riesgo, no desarrollaban ninguna patología, por ello Rutter (1993) en Inglaterra, encontró niños que a pesar de experiencias horribles no presentaban secuelas graves y desde el paradigma patológico no tenían

explicación, simplemente no existían. Lo mismo le ocurre a Anthony (1974) en Estados Unidos y Koupernik (1982) en Francia, al hacer el seguimiento de niños expuestos a múltiples factores de riesgo, observación que les llevó a introducir el término de **“invulnerabilidad”** para describir estos niños que no sucumbían ante situaciones adversas. Tratan de explicarlo con una metáfora en la que ponen de ejemplo tres muñecos realizados con distintos materiales, cristal, plástico y acero, las condiciones de la caída, representadas por características como la intensidad (altura) y la naturaleza del suelo (cemento, arena,...) y sus consecuencias. Con la caída, se rompe el cristal, se deforma o queda marcado de forma permanente el plástico y el acero se mantiene imperturbable, representando la invulnerabilidad, ya que resiste incluso cayendo sobre una superficie dura, con la condición de que la altura no sea excesiva. El uso de expresiones como niño invulnerable contribuyó a crear una imagen poco afortunada de los supervivientes de entornos desfavorecidos, como si estos fueran inmunes al estrés, llevando a equiparar vulnerabilidad con debilidad e invulnerabilidad con fortaleza. No obstante no debemos culpar a quienes sucumben a la adversidad por carecer de las condiciones necesarias, en especial cuando deben lidiar con eventos deshumanizados que escapan de su control.

Después de estudiar estas investigaciones encontramos cierta similitud, aunque no sea con el mismo grado de afectación, con los futuros maestros en formación; en sus narrativas nos hablan de un pasado con adversidades acompañadas en algunos casos de repeticiones de curso. Años después nos cuentan como su historia se ha visto modificada positivamente al encontrar unas metas por las que luchar.

Anthony (1974) matiza el concepto de vulnerabilidad y distingue cuatro **categorías de individuos**:

- **Hipervulnerables:** se derrumban ante situaciones estresantes comunes.
- **Pseudo-invulnerables:** por efecto de la protección sucumbían a circunstancias desfavorables de su entorno, ante las situaciones de estrés que se acumulaban en su biografía.
- **No vulnerables:** se mostraban fuertes desde su nacimiento y siempre mostraban una armonía en su desarrollo. Cyrulnik (2003) concibe la resiliencia en gran medida adquirida, que varía conforme va desarrollándose la existencia y difiere en función del estrés. El concepto de resiliencia se opone a la dictadura del concepto vulnerabilidad, noción estadística, que quiere decir que todo niño maltratado está perdido de antemano y hasta incluso condenado a convertirse en un padre maltratador, sabiendo que no siempre se hace realidad este pronóstico, que, contrariamente a toda previsión, en una mayoría los abocados a una situación trágica salen airoso. La historia nos cuenta que después de su paso por campos de exterminio, pocos niños llegaron a delincuentes o a psicóticos, todos revelaron ser resilientes, y algunos se las arreglaron para la obtención de un premio Nobel de la Paz, como es el caso de Elie Wiesel en 1986.
- **Invulnerables:** se introduce en la década de los setenta, definen la invulnerabilidad como una característica intrínseca, constitucional, algo que se tiene desde el



nacimiento y que permanece en la personalidad y en la conducta del sujeto. Se entiende que es una cualidad estable de la persona que facilita la resistencia a la adversidad y le capacita para responder inmediatamente. Surge paralelamente a las primeras investigaciones sobre resiliencia. Para Rutter (1985, 1993) resulta confuso y equivoco, pues presupone una característica inmutable e innata y una resistencia absoluta ante las situaciones de riesgo, cuando en realidad la resistencia es relativa, depende tanto de factores constitucionales como ambientales, y varía con la etapa del desarrollo. Este concepto, al igual que el coping with, solo significa resistencia ante una respuesta inmediata. La resiliencia, por su parte, implica una cualidad inestable, dinámica, que se crea y se mantiene en la dialéctica persona-situación, una variable que determina el proyecto de vida de cada uno, mientras que la invulnerabilidad permanece estática.

Otros **conceptos afines** que conforman el preámbulo de la resiliencia son:

- **Coping: o capacidad de afrontamiento** de las situaciones con estrategias adaptativas vs inadaptativas (Anthony, 1974). Es responder a la adversidad sin derrumbarse, asumir unas veces las desventajas y otras las desgracias, o hechos traumáticos, es el esfuerzo conductual y cognitivo que lleva a cabo el individuo para hacer frente al estrés (Sandin, 1995). El concepto de coping no es equivalente a resiliencia porque las estrategias de afrontamiento pueden ser adaptativas o no adaptativas, y sólo forman parte de la resiliencia las

estrategias adaptativas (Gil, 2010). Según la tesis de Darwin (2008) no sobreviven los más fuertes sino los que mejor se adaptan. En la adaptación, no hay rebeldía ni frustración, se acepta lo que no se puede cambiar, aunque no sea de nuestra elección, por el contrario con la no aceptación el siguiente paso será caer en el victimismo quedando atrapados en nosotros mismos.

- **Hardiness, dureza, o personalidad resistente,** propuesto por Kobasa (1979<sup>a</sup>, 1979b), es un patrón de personalidad que hace referencia a una serie de actitudes y acciones que ayudan a transformar las situaciones estresantes, de desastres potenciales en oportunidades de crecimiento o ventajas (Maddi, 2002; Maddi y Khoshaba, 2005). Las actitudes o componentes de la personalidad resistente son compromiso, control y reto (Godoy-Izquierdo y Godoy, 2002). El **compromiso** como meta que nos sitúa en lo que estamos haciendo y cómo lo llevamos a cabo, proporcionando pasión y sentido a nuestra vida; considerándolo como un antídoto ante el estrés. Es la implicación con las personas, las cosas y el entorno, involucrarse en las actividades que uno lleva a cabo en las diversas áreas de la vida, permite el desarrollo del propósito y la relación con los demás; el dar valor a lo que se es, a lo que cada uno hace y la propensión a aplicarse en lo que sucede con la propia vida. El **control** o la capacidad de analizar las situaciones y las vivencias que afectan a cada uno y la posibilidad de incidir sobre ellas, es la sensación de influencia personal en el entorno y en los acontecimientos que uno experimenta en la vida. Y el **reto** o percepción positiva de los cambios, entendiéndolos

más como oportunidades que como amenazas. La creencia que el cambio es una característica habitual, importante y necesaria en la vida, actitud de aceptación y aprendizaje continuo ante el estrés y las adversidades.

Este concepto alude a un tipo específico de personalidad y, aun siendo más restrictivo que el de resiliencia, presenta cierta similitud con alguna de sus formulaciones por su capacidad de producir crecimiento ante la adversidad. Así, en la personalidad resistente el centro está en el individuo y en las características que la componen, en la utilización de lo que Kobasa (1979b) ha denominado “afrontamiento transformacional” en los sujetos con alta resistencia y “afrontamiento regresivo” en los sujetos con baja resistencia (Godoy-Izquierdo y Godoy, 2002). Por el contrario en la resiliencia el motor del cambio es la adversidad, que puede transformarse en mejoras, incorporando la influencia del entorno y la importancia de comprender la complejidad del proceso que hace emerger la resiliencia. Cuando tenemos un por qué nos da igual cualquier como (Nietzsche, 2013).

- **“Ego-resiliency”** o resiliencia del ego, concepto utilizado en Psiquiatría desde la década de los 50, considerado como una propiedad similar a la elasticidad. Para Block y Block (1980, p. 48) es “la capacidad dinámica de un individuo para modificar su nivel modal de control del ego, en una u otra dirección, como una función de las características de la demanda del ambiente”. Se espera que la persona con ego resiliencia funcione mejor en circunstancias nuevas e irresolubles, que tenga la habilidad para adaptarse exitosamente a las

contingencias ambientales cambiantes. Se observó que las personas con un alto nivel de resiliencia del ego experimentaban afecto positivo, tenían un nivel alto de autoconfianza y mejor ajuste psicológico. Pero no es probable que fuera este concepto el que diera lugar al de resiliencia en Psicología, que desde un primer momento fue concebida como un constructo mucho más complejo. A lo que hay que añadir el prácticamente inexistente intercambio de conocimientos entre estas dos disciplinas, en esta época.

- **Recurso o competencia:** es el concepto próximo al de resiliencia que aparece en Francia (Petit, Lalou-Moatti, Clervoy, 1999). Entendida como el conjunto de habilidades que permiten a la persona hacer frente de manera exitosa a situaciones difíciles de la vida, se define en términos de efectividad, estableciendo tres tipos:
  - La efectividad en lograr los objetivos de la respuesta.
  - La efectividad en mantener o mejorar la relación, en la interacción con la otra persona.
  - La efectividad de la persona socialmente habilidosa en mantener la autoestima.
- El término **competencia social** se refiere a la capacidad de adaptarse a circunstancias relacionales o interpersonales, que aunque pueden ser de riesgo, no implica la adaptación a otras situaciones adversas, ni traumáticas (Benito, 2009). Se puede ser competente socialmente y no haber tenido la necesidad de desarrollar la capacidad resiliente.

Sin todos los conceptos anteriores difícilmente podría entenderse el de resiliencia, que comienza a utilizarse en la década de los 80 del siglo pasado y a sistematizarse en algunos estudios en los 90, terminando en lo que será un paradigma, el de la resiliencia, que apoyado en la psicología positiva, sigue siendo poco homogéneo en la actualidad. Paradigma que nos ayuda a entender la evolución y logros alcanzados por nuestros maestros en formación.

### **1.2.1 Contexto en el que se origina el paradigma de la resiliencia**

El surgimiento del campo de investigación de la resiliencia, según afirman Greene y Conrand (2002), podemos situarlo en la década de los setenta del pasado siglo. Desde el paradigma existente, psicólogos y psiquiatras estaban **interesados** por conocer la etiología, desarrollo y **riesgo que corren algunos niños de desarrollar psicopatologías**, debido a enfermedades mentales de los padres, problemas perinatales, conflictos interpersonales, pobreza o la combinación de algunos de estos factores (Masten, 1999; Rutter, 1985, 1987). Así, los primeros estudios sobre resiliencia se llevaron a cabo en individuos con esquizofrenia, en personas expuestas al estrés y a la pobreza extrema, y en el funcionamiento de individuos que experimentaron hechos traumáticos tempranamente (Cicchetti, 2003). Algunos referentes son los trabajos de Garmezy (1971) Antony (1974), Kobasa (1979b), Werner (1989) y Werner y Smith (1992).

Para Bourguignon (2000, p. 78) estas investigaciones intentaban “descubrir las dificultades de adaptación, las manifestaciones de ansiedad, las inhibiciones y las conductas antisociales fruto de una amenaza externa”. Investigaciones que según Cyrulnik (1999, p. 86) presentaban un **“sesgo de profesionalismo”**, debido en parte a los profesionales, que al utilizar

el **método retrospectivo**, sólo recogían y analizaban los casos de sujetos con problemas, sin tener en cuenta aquellos que viviendo en circunstancias similares, no desarrollaban la patología.

Un hito importante es el **estudio** llevado a cabo por Werner y Smith (1992) en la **isla de Kaoui** (Hawai), con una muestra aproximada de 700 niños nacidos en 1955, provenientes de familias que habían pasado penurias, pobreza, enfermedades mentales, alcoholismo, pertenecientes a etnias marginadas,... calificado por las autoras (1992, p. 189), de “rareza”, al utilizar una metodología longitudinal prospectiva. Partían del supuesto que todos estos niños que procedían de entornos desfavorecidos terminarían padeciendo algún tipo de trastorno. Contra todo pronóstico, comprobaron que un treinta por ciento de ellos había alcanzado un desarrollo sano y positivo, se hicieron jóvenes adultos competentes, bien integrados y vivían una vida normal. A estos niños que, a priori, eran vulnerables pero lograron sobreponerse a las duras circunstancias de su infancia y realizar una vida plena de sentido (meaningful life), los llamaron “resilientes” (Werner y Smith, 1992), acuñando un nuevo término y dando la primera definición de resiliencia en 1984. No los llamaron invulnerables, para no adentrarse en el terreno de la psiquiatría y porque era un concepto que como señala Rutter (1993) implica resistencia absoluta al daño, poseer unas características, intrínsecas al sujeto y estables en el tiempo aplicables a todas las circunstancias de riesgo, implicaciones que no necesariamente se dan.

La resiliencia lo tiene todo para triunfar, su patria Hawai, todos sabemos que está llena de ricos pero se ignora que hay pobres y allí donde hay pobres hay patologías y psicólogos atraídos por estos objetos de estudio. Werner, creadora del concepto, es psicóloga al más puro estilo americano, poco interesada en lo que pasa en la cabeza y en el alma de las personas, pero preocupada por cosas

concretas, y en el marco de esta “*evidence psychology*”, la psicología de los hechos y de las supuestas comprobaciones por medio de test, escalas y estadísticas, estudia el devenir de los feos hijos de los pobres, en términos narrativos los sin voz. Siendo hijos de la miseria, educados en familias monoparentales, de alcohólicos, psiquiatrizadas que se encontraban maltratados o carentes de cuidado y afecto. En el peor de los casos estos doscientos niños eran vulnerables en el más alto grado, lo que implica un pronóstico psicosocial muy malo... Se observó que todos estos sujetos, que se adaptaban perfectamente al entorno y lograban desarrollar una vida plena, compartían como característica común: la presencia de un adulto que les aceptó de manera incondicional, independientemente de su temperamento, aspecto físico o inteligencia; sentían que su esfuerzo, su competencia y autovaloración, eran reconocidos y fomentados.

A veces **basta con una maestra que con una frase devolvió la esperanza a un niño**, un monitor deportivo que le hizo comprender que las relaciones humanas podían ser fáciles, un cura que transfiguró el sufrimiento en trascendencia, un jardinero, un comediante, un escritor, cualquiera pudo dar cuerpo al sencillo significado: «Es posible salir airoso». (Cyrulnik, 2002, p. 214)

Así comprobaron que la influencia más positiva para estos niños, era una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo. Esto hace que se consolide el concepto de resiliencia (Kotliarenko, Ph.D, Cáceres y Fontecilla, 2006).

En esta línea Cyrulnik (2002, 2007) nos recuerda como el niño desde el nacimiento, se ve moldeado por la mirada de los demás: en primer lugar la de la madre a través del **buen vínculo**, pero también la de personas próximas, como es el maestro, si estas saben transmitir **entusiasmo** por el logro, en lugar de resaltar las desventajas que hundan al que las padece. En muchas ocasiones es más fácil condenar que curar, como ya hemos visto el concepto de

vulnerabilidad permitía condenar por adelantado a las víctimas y culparlas, este modelo lo aplican muchas personas aún hoy en día, cuando por el aspecto, color de piel, modo de vestir, se duda del otro y se le rechaza en el trabajo, o la policía le pide la documentación. Para **ayudar** a alguien debemos en primer lugar resaltar sus puntos fuertes, sus cualidades, sus proyectos. Es preciso que esa botella medio vacía (sujeto vulnerable) esté medio llena (sujeto resiliente). Todo niño necesita de un adulto que realmente lo valore (Bronfenbrenner, 1986).

Hay que tener cuidado con que el concepto resiliencia lleve a culpar a las víctimas; Werner (1984, 1992) nos describe que estos niños resilientes no han tenido el beneficio de una ayuda especializada. Que **no sea un concepto utilizado por los políticos para sustraer el apoyo social a los individuos y perpetuar la desigualdad entre ellos, argumentado que su éxito o fracaso está determinado por sus virtudes o fallos**, que los resilientes salen adelante sin nosotros, sin ayudas sociales, moral puritana que proclama que Dios recompensa a los buenos haciéndolos ricos y castiga a los malos haciéndolos pobres, nos cuestionamos ¿Cómo favorecer la resiliencia? **Es importante modificar esas condiciones desfavorables que les perjudican.**

**Para hacer que un niño se vuelva resiliente**, es necesario que tenga confianza en sí mismo, **que se respete** como persona para que respete a los demás, para lo cual es necesario **que se le valore**; ha de **sentirse amado y respaldado**. Necesita pequeñas dosis de exposición a la adversidad, desafíos adecuados para su edad y capacidad de control (Rutter, 1987). Ante el mito del heroico hombre rudo que hemos creado en Occidente, los estudiosos de la resiliencia han puesto el acento en las virtudes de los individuos capaces de dominar la adversidad, señalando rasgos de personalidad que les



permiten hacer frente a experiencias vitales terribles. Pensar que la resiliencia es algo innato, como si la persona resiliente madurara sin ayuda externa, tuviera una fortaleza biológica o se adquiriera por sí sola, nos lleva a una visión desgraciada del débil, culpando al que no es capaz de superar sus problemas por sí mismo. La resiliencia se desarrolla en la interacción entre lo innato y lo adquirido, sustentada por adecuadas relaciones de apoyo, en las que debemos considerar a la familia como un recurso importante a tener en cuenta además de sus relaciones fuera de la familia.

Ahora la cuestión era si estos factores, internos y externos, pueden promoverse, potenciarse y los llamaron factores de protección. Así el modelo de vulnerabilidad basado en el estudio de la patología con sus factores de riesgo es abandonado, produciéndose un cambio de paradigma, este nuevo modelo hace hincapié en las competencias, capacidades y estrategias de ajuste de los individuos para afrontar y superar la adversidad, naciendo un nuevo concepto, el de resiliencia y los factores de protección.

### **1.2.2 Transformaciones en la Psicología, la Sociología, y la Pedagogía**

Las corrientes surgidas en distintas ciencias, psicología, sociología y pedagogía favorecen la aparición del nuevo paradigma.

La psicología, bajo la influencia de las corrientes humanistas primero y del positivismo después, deja de preocuparse únicamente por las conductas patológicas, interesándose también por el funcionamiento normal, tal como ponen de manifiesto las aportaciones de algunos de sus representantes:

Maslow (1991), que trabaja sobre todo en la autorrealización, cada persona es lo que ha vivido, la madurez es el conocimiento

teórico-práctico de la existencia; es la autorrealización dentro de las limitaciones naturales de cada uno.

Frankl (1991) a partir de su experiencia en un campo de concentración, destaca la importancia de encontrar un significado a la vida, que va más allá de uno mismo. Es subjetivo, se va descubriendo con el tiempo, nos abre la posibilidad de nuevas formas de vida, como ejemplo de resiliencia.

Rogers (2000), se interesa en el proceso de convertirse en persona, culminando con la autorrealización. Sabiendo que se está abierto a la experiencia, este “llegar a ser” nos conduce a tener confianza en nosotros mismos y a la aceptación del otro. Para él la dimensión más importante es el futuro, entiende la felicidad como una ilusión que cualquier persona buena es capaz de desear. Es un asunto más privado que público, resaltando la necesidad de tener sueños para tener esperanza.

En la década de los 90, bajo el epígrafe de la psicología positiva, Seligman (1996, 2005) busca como potenciar el bienestar gracias a emociones positivas y actitudes como el optimismo, el humor, el altruismo, la gratitud o la creatividad, en cuanto al modo de generar un efecto preventivo y curativo para los desórdenes que merman la salud mental en las personas. Para Vera Poseck (2006) la psicología positiva busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones del ser humano. Para alcanzar mejor calidad y bienestar, todo ello sin apartarse de la rigurosa metodología científica. Hoy comienza a ser aceptada como una corriente teórico-práctica seria, tal como lo recogen en 2000 la *American Psychologist*, 55(1) y el *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1).

En sociología y en su vertiente aplicada, el trabajo social, la corriente “Perspectivas de la fuerza” (Saleebey, 1996), destacan el gran potencial de las personas y los colectivos cuando se trata de detectar y gestionar sus propias necesidades, criticando toda intervención que se centre únicamente en los problemas y carencias de los individuos. Las capacidades presentes de los individuos, para Saleebey (1996, 1997, 2006), bien canalizadas son el motor para superar situaciones de desventaja social.

En el campo de la pedagogía Barudy y Dantagnan (2005, 2010) destacan la importancia de la atención cuidadosa y especializada a la infancia para un buen equilibrio y salud en la edad adulta. Reivindicando la infancia como una etapa vital importante en sí misma, susceptible de respeto y atención, tal como lo recoge la Convención de los Derechos del Niño, merecedora de ser tomada en cuenta en la dinámica social, sin caer en extremos de negligencia o proteccionismo y promoviendo la participación del niño en la vida social. A partir de estos pensamientos cobra relevancia la educación basada en el diálogo profesor-alumno, por su importancia transformadora y su especial alcance para que el educador gane significación como persona.

El posible éxito del concepto de resiliencia es la búsqueda de los factores que caracterizan a los sujetos resilientes y permite que un niño se vuelva resiliente. Encontramos una confusión epistemológica al considerarlos unas veces como signos y otras como factores causales de la resiliencia. Entre estos términos señalan el temperamento, cajón de sastre que goza con más de una veintena de definiciones, siendo objeto de disputas eruditas, una definición algo a la ligera para ser resiliente en la niñez es agradar a los adultos, los que ríen sobreviven mejor que los que gruñen. Así pues agradar a

aquellos que tienen el poder forma parte de las características intrínsecas de los sujetos resilientes, siendo una conducta que puede manifestarse a cualquier edad. A los autores americanos no les basta sólo esto, es necesario que la persona resiliente manifieste un enfoque activo para resolver sus problemas. En investigaciones llevadas a cabo por el BICE, el sujeto resiliente debe de creer que **la vida tiene un sentido, e incluso positivo, la consecución de la felicidad.**

Nosotros vamos a insistir en la necesidad de la no victimización, pues el que se considera constantemente víctima lleva una vida de víctima. El que por el contrario piensa que siempre hay alguien más desdichado que él, tiene más probabilidad de salir del paso y convertirse en resiliente. Por lo cual insistimos en la importancia del humor, de los factores del entorno, con una gran influencia incluso antes del nacimiento. Para Werner (1992) es necesario el haber tenido una familia menos desestructurada que las demás, un mínimo de escolarización, y sobre todo la oportunidad de encontrar un adulto significativo con el que entablar una relación constructiva. Cyrulnik (2001, 2002, 2003, 2010) nos lo expresa a través de una metáfora en la que para tejer resiliencia, esta no es el resultado de la suma de factores intrínsecos y extrínsecos, sino de la **interacción permanente, que teje el destino de la vida.** Para ser resiliente hoy en día es necesario ser optimista, tener confianza en el porvenir, algo complicado para muchos niños, en un mundo sometido a pensamiento único, que desprecia al pobre, teniendo mucha más dificultad para creer en su porvenir, para poner en marcha pensamientos constructivos, en una palabra ser resiliente.

## 1.3 LA CONSTRUCCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL PARADIGMA RESILIENTE

### Potenciar la resiliencia

Hemos visto como los investigadores pronto abandonan el modelo de vulnerabilidad, porque aunque les permitía identificar dificultades de adaptación y problemas de conducta en niños que han vivido sucesos adversos, no permitía entender por qué algunos niños de alto riesgo no sucumben a la patología. Esta situación orienta la labor de los investigadores al estudio de las competencias, capacidades y estrategias de ajuste de los individuos para afrontar y superar la adversidad, naciendo un nuevo paradigma el de la resiliencia y los factores de protección.

Todos tenemos el potencial para enfrentar, superar e incluso crecer a partir de la adversidad. En la infancia necesitamos de una persona que realmente nos ame, de un adulto significativo que nos ayude para poder desarrollar la resiliencia. Hecho manifiesto en las narrativas de personas que reciben premios, al mencionar en su discurso de agradecimiento el profundo reconocimiento por ese alguien especial, responsabilizándolo de su éxito, ese ser que tuvo un papel esencial en la primera etapa de su vida, que les proporcionó las oportunidades, que les ayudo a sacar su talento cuando otros se habían rendido, los alentó cuando ellos se sentían vulnerables. La resiliencia transformó su vida, en muchas ocasiones ese ser que acompaña al niño es la madre o un miembro próximo de su familia.

La historia de muchos de nuestros alumnos narradores es realmente la de una conquista heroica, nos hablan de cómo llegan a **superar la adversidad y salir exitosos**. Muchos niños han tenido en su vida adultos significativos, no necesariamente miembros de su familia, como maestros, vecinos. Véanse estudios como los de

Anderson (1991), Lefkowitz (1986), Sminck (1990), como se los referencia en Zimmerman y Bingenheimer, (2002). A través de ellos el niño se siente alguien especial, queda satisfecho el sentido de valorarse como persona, cambiando sus posibilidades hacia el lado del éxito.

En la adolescencia y juventud toma el relevo la mentoría, que para Dubois et al. (2002) al joven le reportará mayores beneficios cuanto más estrecha sea la relación con el adulto, funcionará mejor cuando se lleva a cabo como una acción preventiva, será más eficaz en los primeros años de vida del niño y lo hace sentirse especial y digno, mostrando adelanto en sus estudios, en su comportamiento y en el área psicosocial. “Un mentor puede crear un vínculo afectivo con el adolescente, servir como modelo a imitar o bien, ser fuente de información” (Grotberg, 2006, p. 69). Necesitan tener modelos a imitar, en esta etapa en la que se encuentran desarrollando una mayor empatía, intimidad y resolución de conflictos, fortalezas que contribuyen a fomentar el proceso dinámico de la resiliencia.

Para una relación exitosa de los mentores, es necesario que al joven se le proporcione **ayuda** para mejorar su rendimiento escolar, ser más responsable; por lo cual han de centrar sus esfuerzos y expectativas en el desarrollo de una relación de confianza y seguridad, ampliando sus objetivos a medida que la relación entre ambos va creciendo (Tierney et al., 2000). Para una relación exitosa es necesario que el adulto se adapte a las necesidades del adolescente, se vea respetado y se le tenga en cuenta. Siempre la mentoría implica la aceptación afectuosa, positiva y sin juzgamientos de las capacidades que tenga el adolescente. A través del manejo de las dificultades este considera que puede hacer frente a un desafío y termina sintiéndose un poco más capaz y fuerte, es ver la posibilidad de crecer, volviéndose más resiliente. Otro factor de resiliencia es la

posibilidad de pedir ayuda (Wolin y Wolin, 1994). Debemos brindar a nuestros jóvenes la oportunidad para desarrollar sus fortalezas y las capacidades con las que cuentan para ser resilientes (Baruch y Stutman, 2006).

Es importante que el joven a través de lo más significativo que le ha ocurrido en su vida, de sus creencias y visión del mundo, de coherencia y comprensión a lo sucedido, desarrolle la capacidad de dotar a la experiencia de **sentido** y vivencie el logro con cierto grado de control sobre él, es proyectar su futuro y tener la certeza que cada día está más próximo en conseguirlo. El concepto de resiliencia ayuda a los individuos y a los grupos a identificar los recursos, las fortalezas, las habilidades y las posibilidades que hay dentro y fuera de ellos, y emplearlos para conseguir su desarrollo, lograr sus metas y superar sus dificultades. La resiliencia es como un recurso amortiguador, puede que no evite los riesgos o situaciones adversas, pero facilita a los individuos enfrentarse a ellos con eficacia. Werner (1992) la considera como una capacidad de reserva, una mentalidad resiliente nos ayuda a estar **preparados frente a las adversidades** futuras, nos facilita el potencial de cambio y el constante crecimiento personal, proceso dinámico y continuo que nos enriquece a lo largo de toda nuestra vida. Es importante que llegue a expresarse de manera directa con los demás, conscientes de su yo interno, esto es, lo que piensa y siente en un momento determinado, y que además trate a los otros como seres únicos y diferentes de sí, que merecen la exploración y el aprendizaje.

El cambio de paradigma ha sido factible gracias a las aportaciones o caminos de vida que nos sorprenden para bien, a través de personas que nos revelan otras maneras de afrontar la realidad, según Vanistendael (1994) son una fuente de inspiración que puede influir en nuevas propuestas divergentes de pensamiento y

contribuir a incorporar la pluralidad cultural y realidades muy diferentes. Los estudios siempre se han hecho de forma **retrospectiva** derivados de la vida misma, y nos demuestra que podemos hacer de la desgracia un camino de superación personal y de éxito.

Las historias de muchos de nuestros alumnos, que no cursan patologías, desde una metodología retrospectiva no tendríamos posibilidad de detectarlas e investigarlas. No ocurre lo mismo con la utilización del método biográfico interpretativo, que implica la aportación de documentos, el recurso a momentos especiales y aspectos destacados de esta; yendo más allá de la secuencia temporal de los hechos de la vida. Utilizando como criterio de rigor metodológico: la credibilidad, interactividad, polemización, confirmabilidad, carácter ético. Para Cardozo y Alderete (2008, p.13)

La aportación primero y después el intercambio de significados, ideas, creencias, valores entre las personas es el mejor alimento para el potencial humano en todas sus facetas. Por lo cual la comunicación de los miembros del grupo pasa a tener una especial importancia.

En numerosas narrativas, tanto de cuentos como de protagonistas conocidos o anónimos, y entre ellas de muchos de nuestros alumnos, podemos identificar un trauma, la toma de conciencia de este por las faltas que genera, la sustitución del abatimiento que produce dejarse sumergir por un exceso de realidad que se convierte en insoportable, por la fuerza potencial que genera el desarrollo de la esperanza de sobrevivir; atreviéndose a crecer sin miedo. Estas historias anónimas nos muestran como **las vicisitudes** de la vida pueden **transformarse en retos**; es la capacidad humana para transformar la desgracia, con mayor o menor dignidad lo que nuestras narrativas nos cuentan desde siempre.



La resiliencia deja atrás la losa insuperable de poner etiquetas a las personas, en función de sus imperfecciones o déficit, destacando la valía o el potencial que tiene el individuo para buscar una razón y alcanzar la felicidad. El paradigma de la resiliencia es un modelo humanista-positivista que pretende superar las exigencias y dramas que derivan de los planteamientos de la postmodernidad, que nos presenta incertidumbres, situaciones de desastre, inequidades que nunca antes en la historia de la humanidad se habían observado. Acompañando todo esto los medios de comunicación exhibiendo noticias de muerte, pobreza, represión, terrorismo, causando estrés y depresión... A pesar de todo ello los sobrevivientes logran sobreponerse y construir una actitud positiva con mirada esperanzadora de sí mismos y de la sociedad. Decimos que han apelado a la resiliencia, entendida como un proceso dinámico que permite un desarrollo positivo, incluso en una situación ambiental de gran adversidad.

#### **1.4 RESILIENCIA      POLISEMIA      Y      ENFOQUE ESPERANZADOR**

El vocablo resiliencia se atribuye a los investigadores anglófonos, ingleses y americanos. Poner padre a este vocablo es complicado, Rutter es uno de los primeros en emplearlo hacia el 1972, contemporáneos son también los escritos de Bowlby (1976).

A pesar de su origen latino, es exportado desde el inglés a otras lenguas, incluida la nuestra donde no tuvo buena acogida, y en las primeras publicaciones aludían a la “superación de adversidades”. Recientemente la RAE, en la vigésima tercera edición, ha aprobado la inclusión de la palabra “resiliencia” en su diccionario, con una doble acepción: la psicológica, entendida como capacidad humana de

asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas y la mecánica, capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación. Resiliencia es primero resistir y luego superar para seguir viviendo lo mejor posible. “Es rescindir un contrato con la adversidad” (Manciaux y Tomkiewicz, 2000, p. 316). En el campo de las ciencias sociales, la carga semántica del término, nos define las capacidades que poseen las personas, los grupos sociales de sobreponerse con éxito a situaciones de adversidad.

Las distintas definiciones de resiliencia, según los aspectos en los que hagan hincapié, donde pongan su acento, irán asociadas a distintos términos:

- Resiliencia/**potencialidad**: cualquier persona puede convertirse en resiliente pues es una disposición universal.
- Resiliencia/**rasgo**: la resiliencia es una capacidad humana que entra dentro de los factores de protección o pilares de resiliencia.
- Resiliencia/**estrategia**: al entenderla como una habilidad de resolución de situaciones conflictivas o un modo de afrontar eficazmente momentos de dificultad vital; por lo tanto es una herramienta que se aprende.
- Resiliencia/**proceso**: complejo mecanismo de interacción (con sus reglas, factores favorecedores y obstaculizadores) entre las capacidades personales (pilares de resiliencia) y los aspectos favorables del ambiente, cooperación que se traduce en una respuesta positiva y estimulante del desarrollo humano y/o colectivo ante una situación adversa.

- Resiliencia/**paradigma**: como marco teórico novedoso que supone una forma distinta de mirar diferentes aspectos de la realidad dando respuestas eficaces a fenómenos que otros modelos no explican, planteando una acción institucional y social que se dirija a transformar las estructuras (económica, política, sociales, educativas...) y los factores de los que derivan la situación de desigualdad y desprotección que privan a un individuo de las posibilidades de hacer frente a un desarrollo equilibrado de su personalidad.
- Resiliencia/**metateoría**: para Richardson (2002, p. 320) más que un paradigma concreto “es una metateoría que abarca numerosas teorías encuadradas en distintas disciplinas”. Sin metodología de investigación propia, es una forma plural de acercarse a fenómenos muy variables de la realidad (social, psicológico, pedagógico...), descartando los sesgos derivados de ideas preconcebidas presentes en las investigaciones llevadas a cabo con diseños retrospectivos, por ello algunos investigadores prefieren los estudios prospectivos acompañados de metodologías cualitativas (Cohen y Manion, 2002; Torres y Violant, 2006), en la línea de investigación-acción y del método biográfico (Bolívar et al, 2001) o las propuestas de la educación inclusiva (Casanova, 2011).

**En conclusión** la resiliencia supone un enfoque novedoso, esperanzador y optimista sobre las capacidades humanas frente a los modelos basados en la vulnerabilidad, en los cuales las debilidades de los individuos, en interacción con circunstancias desfavorables, dan lugar a distintos tipos de disfunciones sólo paliables a posteriori

por intervenciones correctoras; no tienen en cuenta la potencialidad de los seres humano de hacer frente con éxito a las adversidades.

Las nuevas investigaciones tienden a adoptar un nuevo enfoque de **los problemas, desde las fortalezas**, las posibilidades y las oportunidades, rescatando la posibilidad del esfuerzo permanente que hacen las personas más desfavorecidas para sobrevivir, intentando percibir a la persona de forma completa, con mirada sinérgica, teniendo en cuenta cada una de sus dimensiones, como una totalidad. (Puerta de Klinkert, 2002, p.14).

La resiliencia es una cualidad humana universal, potencialmente presente en todas las personas ante cualquier situación difícil o contexto desfavorable, permite que se active y se fomente adecuadamente, haciendo frente a la adversidad y salir favorecido de la experiencia negativa (Grotberg, 1995; Vanistendael y Lecomte, 2002 y 2004; Vanistendael, 2005). Para Grotberg (1995, 2000) un tercio de la población mundial demuestra ser habitualmente resilientes -enfrentarse a la adversidad, superarla y salir fortalecidos o transformados- cuestionándose si estas personas son especiales o afortunadas, dando como respuesta un ¡NO! rotundo. “El desafío es promoverla en cada persona, familia y comunidad” (Grotberg, 2006, p. 20), este carácter adquirido y educable ya había sido señalado por Rutter (1993) que la entiende como un conjunto de procesos sociales intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano, y no una característica innata con la cual se nace.

Masten y Coatsworth (1998) entienden la resiliencia como un proceso dinámico de interacción del sujeto con el contexto que, ante amenazas significativas para el desarrollo, abarca una amplia gama de fenómenos implicados en la adaptación exitosa. La respuesta resiliente es personal pero no constituye una característica específica de cada individuo, se puede fomentar en cualquier momento del ciclo vital, y se debe ejercitar; de evolución principalmente ascendente, con

algunos altibajos, no se adquiere para siempre (Vanistendael, 2005, 2013). La resiliencia es un proceso que se inscribe en el medio y se desarrolla en una cultura; las personas no son más o menos resilientes, es resiliente su desarrollo, para ello es necesario el **encuentro con un referente significativo**, que acompañe y permita reorganizar y transformar el deseo de seguir adelante. Un referente que otorgue significación a los diferentes mundos por los que toda persona transita.

Si concebimos que un hombre no puede desarrollarse más que tejiéndose con otro, entonces la actitud que mejor contribuirá a que los heridos reanuden su desarrollo, será aquella que se afane por descubrir los recursos internos que impregnan al individuo, y del mismo modo la que analice los recursos externos que se despliegan a su alrededor. (Cyrulnik, 2003, p. 213).

El punto de partida es el reconocimiento afectivo y significativo, reconocer las relaciones en las que se desarrolla toda persona para poder entender su sensibilidad a determinado tipo de acontecimientos. Sólo desde el reconocimiento es posible el acompañamiento afectivo y efectivo y la participación propia y ajena.

## **1.5 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PARADIGMA RESILIENTE**

Según hemos visto, la resiliencia tiene un corto recorrido, pero Infante (2001) y Richardson (2002) establecen distintas etapas según el objeto de estudio y los aspectos de la resiliencia en los que hacen hincapié. Recordemos que sus antecedentes los situamos en la década de los setenta con los estudios basados en el modelo de riesgo y daño (Bowlby, Anthony, Koupornik), adentrándose en los ochenta con los primeros pensadores de la resiliencia (Werner, Smith, Rutter) buscando los rasgos que caracterizan a los individuos con esta

capacidad. En los noventa los investigadores se preocupan por conocer los **procesos** y dinámicas que llevan a la concreción de las competencias resilientes; sus conclusiones aún provisionales y heterogéneas llevan a Richardson (2002) a considerar una tercera generación.

### **1.5.1 Primera etapa**

Liderada por autores de la escuela anglosajona, preocupados por determinar qué rasgos contribuían a la adaptación positiva frente a la adversidad. En sus investigaciones con niños de alto riesgo, se cuestionan por las diferencias existentes entre aquellos que se adaptaban positivamente y los que no, intentando identificar las capacidades que los hacían resilientes. Detectaron como factores de protección la autoestima, el autoconocimiento, la empatía y el sentido del humor. Parten de la premisa que las personas tienen fortalezas selectivas y valores que les ayudan a sobrevivir a la adversidad y, poco a poco, extienden su campo de estudio a factores contextuales – nivel socioeconómico, estructura familiar, la presencia de un adulto de calidad con el que pueden establecer un vínculo fuerte y sano– llegando a un “modelo triádico de resiliencia: rasgos del propio niño, funcionamiento y características psicosociales de la familia y peculiaridades del contexto” (Infante, 2001, p. 33). Dada la gran plasticidad existente en la etapa infantil, la influencia de los factores hereditarios se minimiza cuando las influencias ambientales son favorables.

Entre los autores más emblemáticos Werner y Smith (1982) de cuya obra no vamos a hablar por citarse de forma reiterada en estos documentos. También tenemos a Rutter (1979, 1985<sup>a</sup>, 1985<sup>b</sup>), con sus primeras investigaciones. Beardslee y Podorefsky (1988) y Garmezy (1991) con su importante investigación de Project

Competence sobre padres de hijos esquizofrénicos. Todos postulan la resiliencia como capacidad individual de recuperarse de un trauma, resultando más favorable en la población femenina, por considerar que existen condicionantes históricos, biológicos, culturales, para sobreponerse a las condiciones adversas.

### 1.5.2 Segunda etapa

Sus primeras publicaciones son de mediados de los noventa, intentan responder a los procesos asociados a una adaptación positiva cuando la persona vivía en condiciones de adversidad. Figuras relevantes son Rutter (1993) que introduce el concepto de **mecanismos de protección**, considerándolos el punto de partida hacia un **proceso** positivo, siempre que el individuo haga un uso adecuado de esas circunstancias de acuerdo con su contexto, considerando que los factores de protección, por si solos, no tienen valor predictivo sobre la evolución ante futuras adversidades, que pueden actuar como factores protectores o de riesgo dependiendo de la interacción entre el sujeto y la situación. Por su parte Grotberg (1995) es la responsable del primer gran proyecto internacional de investigación (“The International Resilience Project”), con su modelo triádico que al traducirlo al castellano pasa a ser tetrádico. Otros autores destacables son Benard (1999), Kaplan (1999) y Masten (1999).

Estos autores buscan la **promoción** de la resiliencia de forma **práctica**; considerándola un proceso y ampliando su foco de estudio a la adolescencia y edades más tardías. Intentan determinar de qué manera se consiguen los resultados resilientes, mediante la comprensión de la interacción de los factores de riesgo y resiliencia. Grotberg (1996) propone utilizar el término factores de resiliencia como sustituto de factores de protección.

En este periodo emergen distintas tendencias o **escuelas** de resiliencia:

**La europea**, en la que destaca Cyrulnik (1999), etólogo y psiquiatra, que considera a la persona resiliente constructora de su propia historia en un contexto social y cultural determinado. Introduce el término “oximorón” para referirse a la adaptación de una figura retórica consistente en reunir en una misma posición dos términos de sentido opuesto para generar un nuevo significado, que en consecuencia implica una persona nueva y reforzada.

**La Iberoamericana**, donde destacamos a Suarez Ojeda (1995), centrado principalmente en la resiliencia familiar y comunitaria. En este mismo entorno tenemos a Barudy, psiquiatra chileno, cuya práctica la desarrolla entre España y Bélgica, investigando las emociones positivas en el desarrollo sano de la infancia, llevándole a trabajar con los conceptos de resiliencia primaria y secundaria; concluyendo que la resiliencia se aprende y se puede enseñar.

Basado en las teorías de Bronfenbrenner (1987) el modelo ecológico-transaccional considera la resiliencia como un proceso dinámico susceptible de cambios temporales, donde interactúan el ambiente y el individuo, permitiendo que la persona se adapte. Se sustenta en que el individuo se encuentra inmerso en un entramado ecológico formado por diferentes niveles que interactúan entre sí:

- El microsistema, corresponde al individuo o nivel ontogenético.
- El mesosistema incluye la participación en el vecindario, amigos del barrio, interacciones en la escuela,...



- El exosistema, implica las relaciones con la familia extensa, servicios comunitarios –sanidad, sociales, legales- etc.
- El macrosistema abarca las relaciones del sujeto con la comunidad, sus normas y pautas culturales.
- Por último el ecosistema, donde se desarrollan las políticas públicas que favorecen la promoción de la resiliencia.

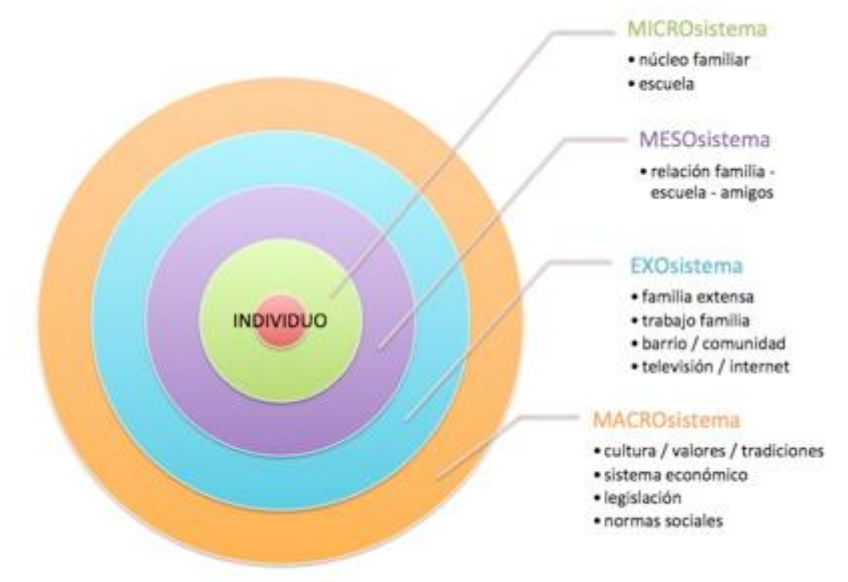


Figura 1. Modelo de Brofenbrenner (1987)

### 1.5.3 Tercera etapa

Caracterizada por la poca uniformidad, diversidad de opiniones, perspectivas y críticas. La **metateoría** de la resiliencia acepta variados paradigmas, procedentes de distintas ciencias, cuyo punto de encuentro es que los humanos y otros seres vivos tienen energía o capacidad resiliente y la resiliencia requiere de esta energía

para crecer. Serán las fuentes ecológicas las que ofrecen o provocan resiliencia en la persona.

Todas estas teorías han sufrido distintas críticas que en ocasiones se pueden convertir en argumentos para culpabilizar a las víctimas, aunque podemos concluir que el buen uso de la resiliencia significa, rechazar decididamente toda ideología que decida apoyar al fuerte y abandonar al débil.

Dejando de lado todas estas críticas, la resiliencia no es un constructo simple; las reacciones subjetivas de las personas ante circunstancias aparentemente similares pueden variar, también su nivel de conciencia y respuesta ante el mismo acontecimiento. Luthar, Cicchetti y Becker (2000) sintetizan la resiliencia en cuatro grandes categorías:

- Ambigüedad y heterogeneidad en las definiciones y en el uso de la terminología.
- Discrepancias en la consideración de la resiliencia como rasgo o proceso.
- Inestabilidad conceptual sobre el fenómeno de la resiliencia y el contenido que los distintos autores otorgan a conceptos como “protección” o “vulnerabilidad”.
- Variedad de los rendimientos de los sujetos resilientes, dado el carácter multifactorial del proceso al que nos referimos.

A pesar de las críticas recibidas, los seguidores de este paradigma lo elogian y lo valoran como una notable aportación al panorama científico y sociopolítico. Convencidos de la necesidad de una mayor precisión conceptual, del establecimiento de metodologías

rigurosas, la aplicación a las distintas ciencias y su derivación en investigaciones multidisciplinarias.

## 1.6 ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DEL CONCEPTO

Se piensa que procede de la psicología, aunque nosotros diríamos que procede del campo de la salud pública; lo que significa fenómeno mensurable, merecedor de un tratamiento estadístico. Es admitir que un cierto porcentaje de individuos expuestos a situación de riesgo, salen adelante, se recuperan, algo para la “*evidence psychology*”, en la que creen que la salud pública y la psicología son similares. Incapaces de mensurar todas las vivencias válidas para los hechos objetivos, y cuestionables para el estudio sutil de lo vivido, lo que hace que cada uno de nosotros seamos únicos en el mundo.

La resiliencia es la **capacidad** del ser humano para **hacer frente a las adversidades** de la vida, **aprender** de ellas, **superarlas** e inclusive, **ser transformado** por estas (Grotberg, 1995, 1999, 2000, 2002). Lo podemos definir de otra forma como la capacidad de reaccionar y salir adelante después de situaciones estresantes, que pueden surgir durante el transcurso de la vida.

Para volverse resilientes, según nos dice Grotberg (2000), todas las personas resilientes recibieron ayuda para desarrollar sus capacidades. El temperamento determina la forma en que una persona reacciona ante los estímulos, influyendo en la **promoción de la resiliencia**, y no el entorno socioeconómico, la presencia de un factor resiliente no implica ser resiliente, es la interacción de un número de factores la que indica la resiliencia de un individuo. Para la promoción de la resiliencia familiar es importante tener en cuenta las diferencias culturales, así la edad y el género están relacionados con la resiliencia.

## 1.7 ¿QUÉ ES LA RESILIENCIA?

Es la capacidad de una persona para recobrase de la adversidad, salir fortalecida y poseedora de mayores recursos. Se trata de un proceso activo de resistencia, autocorrección y crecimiento como respuesta a crisis y desafíos de la vida. En este intento por superar los golpes de la vida, pone en tela de juicio un paradigma de nuestra cultura tradicional, según el cual, cuando se ha tenido un trauma en edad temprana, se va a estar condenado de por vida.

La resiliencia implica algo más que la mera posibilidad de sobrevivir a un suplicio horrible, atravesarlo o eludirlo. No todos los que sobreviven a estas situaciones son resilientes; algunos quedan atrapados en la condición de víctimas, relamiéndose las heridas e impedidos de crecer por la ira y la culpa. (Walsh, 1998, p. 27).

Las fortalezas de cada uno le permiten superarse, hacerse cargo de su vida, amar y desarrollar una experiencia plena. La resiliencia se ve fortalecida cuando nos abrimos a nuevas experiencias y actuamos de forma independiente con los demás.

Entre las principales características de la resiliencia encontramos:

- Considerar a la **persona única**, sin prejuicios iniciales, valorando sus recursos para hacer frente con éxito y sentido a una vida plena, considerándola capaz de sobreponerse a los hechos adversos en los distintos momentos de su existencia.
- Ser capaces de **reconocer nuestras imperfecciones**, estar abiertos al cambio y al aprender a aprender, considerando que la persona es globalmente valiosa.

- Ser **optimista** -ver el vaso medio lleno- no es ignorar los aspectos negativos del día a día, sino entender que se les puede hacer frente y merece la pena intentarlo aunque el éxito no esté garantizado.
- Es un proceso o **interacción** dinámica entre los recursos individuales y la aportación contextual. Es el resultado de la interacción, fluida y bien estructurada, entre las potencialidades del **sujeto** y el apoyo de un **entorno** favorable y acogedor.
- **No** es un **atributo** personal, el individuo por fuerte que sea, solo y de forma aislada no puede hacer frente a la adversidad.
- **Puede ser promovida**, a lo largo de ciclo vital.
- No es un estado definitivo, el éxito actual no garantiza tener el mismo éxito ante futuras adversidades, es necesario activar y reforzar la resiliencia que **nunca es absoluta** o total.
- Está vinculada al crecimiento y desarrollo humano.
- Es un **proceso de reconstrucción humana** tras el daño experimentado después de una situación traumática – equiparable a la capacidad de cicatrización de una herida-, es retornar a un estado de equilibrio o crecimiento en el terreno personal.
- Se apoya en la dimensión comunitaria, las personas para desarrollar la resiliencia deben contar con un entorno social propicio, acogedor, que les permita sobreponerse a las dificultades que les depara la vida.

Para Reyzábal y Sanz (2014, p.46) “la resiliencia constituye una potencialidad humana que implica, en última instancia, lograr

responder constructivamente, creciendo y mejorando, ante situaciones conflictivas, dolorosas o, incluso, profundamente traumáticas...” Requiere disponer de unos componentes de carácter cognitivo, emocional y social, la continua puesta a punto de la confianza y la posibilidad, una visión optimista de la vida, creer en las propias posibilidades y la fortaleza de la red social que cada persona contribuye a crear.

Hoy día la resiliencia es entendida como un concepto polisémico, ¿Quién merece ser calificado de resiliente tras haber vencido las pruebas y los sufrimientos? Abarca a quien se encuentra viviendo de forma autónoma en la sociedad, sin haber pasado por el psiquiatra, la cárcel o la asistencia social; desde este supuesto un niño de la calle debe saber robar, huir de los polis e incluso matar. Desde este punto de vista tenemos a grandes narcotraficantes o Al Capones, con frecuencia salidos de la miseria, que consiguen blanquear su dinero ensangrentado...y enviar a sus hijos a las mejores universidades internacionales.

Pero Vanistendael (1994, 2002, 2003, 2011) nos pone algunas restricciones para ser resiliente, no basta con sobrevivir de manera autónoma, es preciso convertirse en un **ser humano moral**, incluso oblativo que consigue hacer el bien a su alrededor, para los americanos suponer ser “socialmente correcto” es estar adaptado al *ethos* de la *middle class*.

Aún más restrictivo, para algunos investigadores no basta lo anteriormente expuesto, es preciso recobrarse y subir muy alto; es preciso tener más éxito que la media de las personas y servir de modelo a los otros, a pesar de haber tenido una infancia traumatizante y desdichada llegar a lo más alto -Bill Clinton-.

## 1.8 VISIÓN SISTÉMICA DE LA RESILIENCIA

En los estudios llevados a cabo sobre individuos resilientes señalan la importancia de adoptar una **concepción sistémica**, según la cual la resiliencia se entreteje, en el curso del ciclo vital y a lo largo de las generaciones, en una red de relaciones y experiencias. Considera la adaptación individual **inserta en procesos transaccionales** más amplios que los familiares, los sociales y las influencias mutuas entre estos. Así, para entender la resiliencia en un contexto social y en el curso del tiempo, es preciso adoptar una perspectiva ecológica y evolutiva.

La perspectiva ecológica tiene en cuenta los numerosos factores de riesgo y fortalezas durante el periodo de vida de las personas. Las personas, la familia, los grupos de iguales, la escuela, el trabajo, así como los sistemas sociales pueden considerarse una sucesión de contextos de competencia social insertos unos en otros (Bronferbrenner, 1979).

La perspectiva evolutiva es indispensable para entender la resiliencia, los mecanismos de superación implican **procesos multideterminados** que se extienden en el tiempo (Rutter, 1987), no existiendo una respuesta de superación exitosa en todos los casos. Es importante tener una variabilidad de estrategias para afrontar los distintos desafíos a medida que aparecen (Pearlin y Schooler, 1978), entre los cuales se pueden incluir las separaciones, la muerte de un ser querido, el acoso escolar... acontecimientos que suelen ser más estresantes cuando son imprevistos, graves, o persistentes; o cuando reúnen un gran número de factores que se superponen (Cohler, 1987), las personas son organismos en desarrollo cuya trayectoria vital es flexible y está multideterminada (Falicov, 1988)

La vulnerabilidad de las personas también puede estar condicionada por el género, los varones tienen más riesgo en la niñez y las mujeres en la adolescencia (Werner y Smith, 1982). El tener una red amplia de apoyo, para hacer frente a lo que la vida nos pueda deparar, es decisivo en cualquier edad.

Ni siquiera un mal comienzo determina un resultado negativo, muchos niños comienzan a mejorar cuando cambian sus circunstancias personales y sociales, en todas las edades las niñas superan la adversidad mejor que los varones, un factor que puede explicar esto es la socialización apoyada en el género: a las niñas en nuestra cultura se les enseña a ser más afables y sociables y a los varones se les enseñan a ser duros y desconfiados, confiando solo en ellos.

Lo más importante es que la resiliencia **puede desarrollarse en cualquier momento del ciclo vital**, así muchos actos delictivos no determinan una vida dedicada al delito, logrando matrimonios estables y un trabajo decente (Butler, 1997)





## Capítulo 2. **COMPONENTES Y FUNCIONAMIENTO DE LA RESILIENCIA**

### **2.1 EL COMPLEJO ANDAMIAJE DE LA RESILIENCIA**

#### **2.1.1 Algunas metáforas oportunas**

El complejo funcionamiento de la resiliencia ha llevado a los distintos autores al desarrollo de distintas metáforas. Cyrulnik (2009) nos desarrolla la metáfora del “**tricotado del jersey**”, en la que establece una analogía entre la forma de afrontar la realidad y un jersey que se está continuamente tejiendo, siendo importantes los hilos que lo construyen, la relación entre ellos, su ensamblaje y los distintos niveles de dificultad en función de la edad. Así un niño pequeño necesita que le faciliten los hilos precisos y le ayuden en el tricotado. En el adulto, con capacidades más desarrolladas, aunque precisa las ayudas del medio, combina hilos que provienen del interior y del exterior. Ante la adversidad necesita del jersey para darle estabilidad, refugio y mantener el calor, para hacer frente al encontronazo y reanimarse después. Lo importante no es tejer sino la posibilidad de rehacer el jersey cuando se rompa e ir adaptándolo a las distintas condiciones del entorno y exigencias de la realidad. Así esta metáfora nos condiciona como vivir el presente, pero no nos cierra las puertas hacia un futuro más esperanzador.

Vanistendael desde el BICE (Bureau International Catholique de l'enfance) investiga en muy diversas temáticas relacionadas con la resiliencia, focalizándose principalmente en la infancia, familia,

comunidades y sociedad en el sentido más amplio. Ha extendido por todo el mundo la idea del carácter universal, dinámico y enseñable del proceso de la resiliencia, introduciendo la metáfora de **“la casita”**. Un improvisado boceto, en una reunión de profesores, se ha convertido en el baluarte llevado a foros internacionales que ha servido de elemento organizador, para dar consistencia a sus ideas sobre cómo diseñar planes concretos para promover las fortalezas de los colectivos a los que va dirigido su esfuerzo.

A través de un símbolo como la casa, el hogar, nos da una respuesta flexible y pragmática facilitando el comprender y utilizar mejor los conocimientos científicos y las experiencias de los profesionales, las personas, adultos y niños, a los que estos profesionales intentan apuntalar. (Vanistendael y Lecomte, 2002, p. 173).

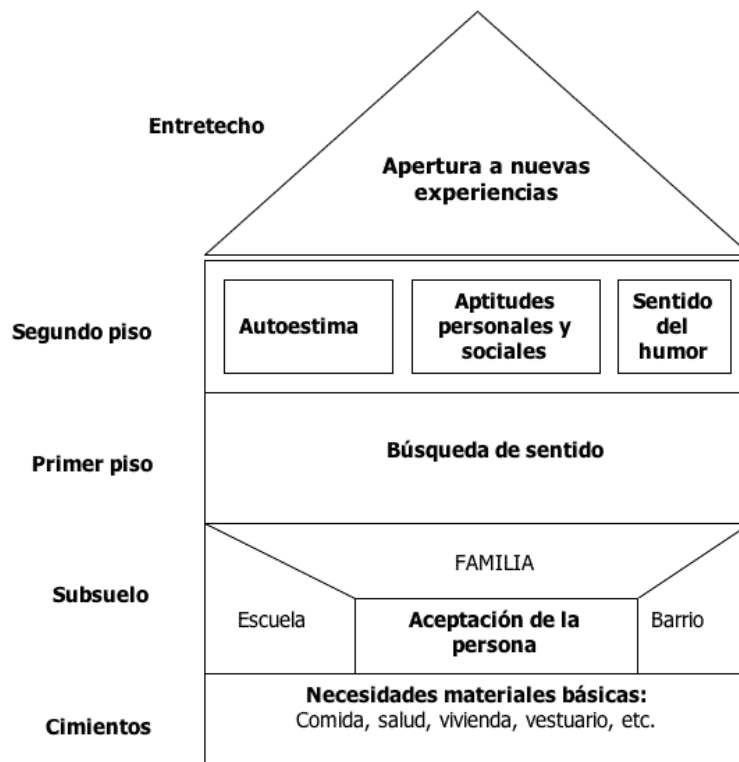


Figura 2. Vanistendael (2002)

La casa como símbolo representa una estructura sólida, bien definida, que tras un proceso de diseño y construcción reflexiva nada casual se convierte en soporte protector, que requiere continuas atenciones para mantenerla en buen estado. Es un constructo en el que la organización de sus elementos es sumamente flexible y adaptable, encontrando multitud de propuestas diferentes en función del ámbito geográfico y cultural donde se aplica. En un sentido dinámico, esta construcción es el andamiaje sobre el que se ancla la resiliencia, con su cimentación y elevación de la casa.

- El suelo o el terreno, constituye la base primordial de cualquier construcción (son las necesidades materiales primarias, alimentación, vestido, vivienda) que deben estar garantizadas para proseguir con el fomento y desarrollo de la capacidad de ser resiliente, aunque por sí mismo no son suficientes.
- Los cimientos, equivalen a la confianza adquirida a través de las experiencias acumuladas con los seres significativos más próximos: el vínculo, que nos permite sentirnos comprendidos, aceptados y válidos, tales sentimientos resultan imprescindibles para alcanzar la competencia resiliente.
- Subir al primer piso, implica hacer frente a las necesidades de dotar de sentido a lo que nos ocurre, a la experiencia cotidiana y a la vida como proyecto. Es básico responder al para qué nos ocurren las cosas, dotándolas de significado y estimulando un aprendizaje que más allá del por qué suceden tanto las cosas buenas como las desgracias.

- En el segundo piso, tienen cabida ciertas aptitudes personales y sociales, entre ellas la capacidad de relación, el sentido del humor, la autoestima, empatía, autocontrol.
- Y finalmente el techo, simboliza la actitud de apertura a las nuevas experiencias y a la capacidad de incorporar nuevos elementos que acaben de rematar la construcción del engranaje, nunca totalmente finalizado, de la resiliencia.

La formulación tradicional de la casita se ha ido complementando con otros elementos, uno de los más importantes el sistema de calefacción y, en la parte alta de la casita la chimenea, que proporciona calor y representa el amor entendido como el reconocimiento del otro como un legítimo otro.

Nos dice “una casa, como una persona resiliente, no tiene una estructura rígida. Ha sido construida, tiene su historia y necesita recibir cuidados y hacer las reparaciones y mejoras pertinentes. Las distintas habitaciones se comunican con escaleras y puertas, lo que significa que los diferentes elementos que promueven la resiliencia están entretejidos”. (Vanistendael, 1997, p. 150)

## **2.2 FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN**

La resiliencia, tal como hemos relatado, fue puesta de manifiesto en estudios basados en el modelo de riesgo, haciendo referencia a factores de riesgo y factores de protección. Los factores de riesgo aluden a cualquier característica o circunstancia de una persona o comunidad que se supone va unida a una elevada

probabilidad de dañar la salud (Kotliarenko, 2006). Ejemplo de estos son:

- Carencia extrema de recursos económicos.
- Conflictos familiares y dificultades en su manejo.
- Falta de comunicación.
- Abuso de drogas.
- Escaso sentido de pertenencia.
- Desorganización social.

Por otro lado Werner (1982) considera que las situaciones de mayor riesgo son la pobreza crónica, la psicopatología de los padres y otras fuentes de estrés para los niños.

En la misma línea para Grotberg (2006, pp. 18-19), las adversidades que la persona vive pueden clasificarse en dos grandes ámbitos, el familiar y el exterior a este. Entre las adversidades más frecuentes dentro del ámbito familiar señala:

- La muerte de uno de los padres o abuelos.
- El divorcio o separación, segundos matrimonios, nuevas reagrupaciones familiares y el abandono.
- La enfermedad de algún miembro de la familia.
- La pobreza.
- Una mudanza.
- Un accidente que deje secuelas en la persona.
- El maltrato.
- El abuso sexual.
- El suicidio.

- Una salud frágil, hospitalizaciones.
- Incidentes que produzcan daños en la persona.
- Una repatriación forzada de la familia.
- Miembros de la familia discapacitados.
- Padres que pierden su trabajo o sus fuentes de ingresos.

Las adversidades más frecuentes fuera del ámbito familiar son:

- Los robos.
- La guerra.
- Los incendios.
- Los terremotos, tormentas, fríos, inundaciones, sequía.
- Accidentes de automóviles.
- La crisis: condiciones económicas adversas.
- Refugiados sin papeles.
- Ser inmigrante.
- Encarcelados por motivos políticos.
- La hambruna.
- Ser abusado por un extraño.
- Los asesinatos en el vecindario.
- Los gobiernos inestables.

Otro factor considerado de riesgo es el género, así Rutter (1987) considera el género masculino con mayor vulnerabilidad al riesgo por distintos motivos: están más expuestos a situaciones directas de riesgo, en situaciones de separación tienen mayor probabilidad de ser reubicados en instituciones, presentan conductas más oposicionistas que las niñas, generando respuestas negativas por parte de los

padres, cuya interpretación de las conductas agresivas es diferente sancionándolas más duramente.

También es considerado factor de riesgo la pobreza (Garmezy, 1991), cuando es crónica lleva en numerosas ocasiones al fracaso escolar.

Masten y Coasworth (1998) identificaron la violencia familiar, la guerra y la muerte, como factores de riesgo significativos.

Theis (2003), analiza y engloba los factores de riesgo propuestos por distintos autores en cuatro categorías:

1. **Una situación perturbadora:** trastornos psicológicos o conductas adictivas de los padres, muerte de alguno de los padres o larga separación de la persona que cuida al niño en los primeros años de su vida -figura de apego-.
2. **Factores sociales y ambientales:** como el paro de los padres, la pobreza o las carencias económicas en el hogar.
3. **Problemas crónicos de salud** en el entorno cercano del niño
4. **Las catástrofes naturales y las sociales**, como por ejemplo el caso de una guerra

No obstante, introduce una matización, en ocasiones una situación no agradable puede constituir un factor protector cuando éste posibilita una adaptación y un seguir adelante sin temor a vivir bajo presión.

Barudy y Marquebreuc (2006) consideran traumáticas y de riesgo las situaciones de violencia contextual organizada y el maltrato intrafamiliar.



Además Barudy (2011) diferencia entre la adversidad, como algo que forma parte de la vida –problemas, conflictos, sufrimientos, muertes, etc.-, y la atrocidad en la que hay intencionalidad de hacer daño -violencia de género, conyugal, explotación, racismo, etc-

Para Santos (2013) los factores de riesgo que nos hacen vulnerables: traumas previos, abandono, maltrato o abusos en la infancia, aislamiento y depresión, proteccionismo y baja tolerancia a la frustración. Añade, lo que más afecta a la resiliencia son **las causas ambientales** y de **educación temprana**, tales como utilizar la humillación para avergonzar en público a una persona, los episodios de violencia escolar y de acoso, la sensación de abandono o falta de afecto, la creencia de un niño que es malo porque al corregir su conducta le dicen que “eres malo” en vez de “has hecho algo malo”. A todos estos factores no se les da la importancia que tienen, cuando serán determinantes por su impacto futuro en el desarrollo de la resiliencia o la vulnerabilidad de la personalidad con el paso del tiempo.

Como conclusión ser resiliente es enfrentarse a la adversidad y lograr salir fortalecido o transformado por esta, según lo cual todos podemos volvernos resilientes.

Del mismo modo, son **factores protectores** las condiciones o entornos que elevan la capacidad de individuos y grupos para hacer frente a la adversidad (Garmezy et al., 1984; Rutter, 1987) o disminuyen la posibilidad de desarrollar desajuste psicosocial aún con la presencia de factores de riesgo (Werner y Smith, 1982, 1992). Pueden actuar como escudos para favorecer el crecimiento de los seres humanos. Grotberg (1995) los denomina factores de resiliencia, ya que la permanente interacción del individuo con el entorno le puede deparar el influjo de determinadas circunstancias.

Para Rutter (1987), la resiliencia es un proceso dinámico y diacrónico, en el que los factores internos y externos pueden cambiar con el tiempo, del mismo modo la dinámica entre los factores de protección y los de riesgo son la base de la adaptación resiliente. Siguiendo este planteamiento Kotliarenko (1997) los denomina mecanismos protectores, con características cambiantes y dinámicas en función de las interacciones que se establezcan, propone dos clasificaciones:

En la primera de **carácter dicotómico** diferencia entre mecanismos:

- **Internos:** son los atributos de la propia persona como autoestima, seguridad, confianza en sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía.
- **Externos:** son las condiciones del medio que reducen las probabilidades del daño –familia externa, apoyo de un adulto significativo, integración social o laboral, etc.-

Y una **clasificación triádica** en la que diferencia varias categorías de mecanismos:

- **Individuales:** son las características innatas (genético-constitucionales) y la personalidad, entre cuyos rasgos destaca la autoestima y el locus de control interno (sentirse confiado que los propios esfuerzos producirán los efectos deseados).
- **Familiares:** Ausencia de discordia, cohesión, buena relación paterno-filial con algún miembro de la familia.

- **Ambientales o sociales:** más allá del núcleo familiar son las condiciones del entorno social, es nuestra red social, el sabernos aceptados en los distintos círculos sociales que frecuentamos.

A partir de la clasificación dicotómica de Kotliarenko, Henderson y Milstein (2003, p. 28) señalan **factores protectores**:

- **Internos** o características individuales que facilitan la resiliencia. Prestar servicio a otros de manera **altruista**. Emplear estrategias de convivencia, **comunicación asertiva, control de impulsos, resolución de problemas**. Establecimiento de vínculos sociales, **tener amigos, red social propia**, en general **entablar relaciones positivas**. Poseer **sentido del humor**. Desarrollo del control interno. Ser **autónomo e independiente**. Visión **positiva** hacia el futuro. Mostrar **flexibilidad**. Interesarse por el **aprendizaje y su conexión con la realidad**. **Automotivación**. **Identificación y desarrollo de las propias competencias**. Sentir **confianza en sí mismo y potenciar la autoestima**.
- **Externos** o características ambientales, familiares, escolares, comunitarias, que fomentan la resiliencia: Promover **vínculos estrechos** con otras personas. Valorar y alentar la educación. Interactuar de forma cálida y apreciativa. Fijar y mantener límites claros. Fomentar relaciones de apoyo con personas afines. Alentar la actitud de compartir responsabilidades y brindar apoyo. Favorecer el acceso a los recursos que proporciona la comunidad. Expresar expectativas de éxito

elevadas pero resilientes. Promover el establecimiento y el logro de metas. Fomentar el desarrollo de valores prosociales y estrategias de convivencia. Promocionar el liderazgo. Apreciar los talentos específicos de cada individuo.

Tomasino (2012, p. 36) combina el modelo triádico de Kotliarenko, teniendo en cuenta los parámetros de riesgo - probabilidad elevada de que se presente un resultado no deseable- y protección -cualidad de una persona, entorno, o la interacción entre ambos, que predice mejores resultados en la progresión de este-.

Entre los mecanismos protectores más destacados según diversos autores está el vínculo confiado con la madre o el contacto de un adulto que nos acepte de modo incondicional, señalando la importancia de los buenos cuidados en la infancia (Barudy y Dantagnan, 2005), a fin de favorecer una buena respuesta al estrés en etapas posteriores. Trato afectuoso que se traduce en cambios relevantes en la estructura y funcionamiento cerebral (Sequeira Cordero), abriendo una nueva vía que permitirá comprender el sustrato neurobiológico de la resiliencia humana. Para algunos autores es muy importante ese querer incondicional más allá de las conductas que demuestran confianza en las potencialidades del niño “tu puedes, yo sé que tú puedes” (Bowlby, 1998; Ainswoth, 1974).

Llamamos “apego” al vínculo emocional que establece el niño desde los primeros días de existencia con sus cuidadores, generalmente su madre o en ausencia de ellos con un adulto significativo, permitiéndole estar junto a él en el espacio y el tiempo, tiene como resultado el logro de la proximidad a otra persona claramente identificada, le proporciona la seguridad para el desarrollo de una personalidad emocionalmente estable en el futuro. Observándose que pueden establecerse “apegos múltiples” con

adultos significativos (Lecannelier, 2006), estos adultos pueden ser familiares, de la escuela, del barrio,..... La calidad de vínculo va a estar marcada por el nivel de confianza.

El apego, es clave para lograr la **confianza** en uno mismo y madurez personal; a través de este se siente aceptado y protegido incondicionalmente, la falta de confianza en la figura de apego daña su autoestima y lo hace vulnerable. En el futuro desarrollara miedos, inseguridad personal y dificultades para relacionarse adecuadamente con su mundo exterior. Cyrulnik (2006, 2010), desde la etología nos habla del influjo protector y curativo del apego y del amor, incluso antes del nacimiento, durante toda la existencia humana y hasta el día de la muerte.

Para Bowlby (1998) en la etapa infantil se van a desarrollar distintos tipos de apego, produciendo comportamientos diferentes:

- El **apego seguro**, cuando las madres entienden las señales del niño y le proporcionan la atención requerida. Se manifiesta en niños autónomos con buena capacidad para explorar su entorno, no protestan cuando se separan de la madre, y viven su regreso con alivio.
- El **inseguro o evitativo**, con madres que les prestan una pobre atención. En niños demasiado independientes, con excesiva facilidad para la exploración ambiental.
- El **inseguro**, ansioso y ambivalente, consecuencia del comportamiento variable de la madre. Manifiestan gran inquietud y temor cuando la madre se aleja, y respuestas mixtas de acercamiento y rechazo ante su presencia.

- El **desorganizado**, muestra conductas de apego ambivalentes, evitativas y comportamientos desorganizados al reencontrarse con la madre.

El apego seguro es la manifestación más sana y para Kotliarenko y Cáceres (2011) se caracteriza por la atención a las señales emitidas por el bebé, interpretadas adecuadamente, dándoles respuestas rápidas y eficaces, mostrando iniciativas que cubran sus necesidades.

Otro factor protector es **la pertenencia a un grupo**, que el niño tenga una **red social**. El aislamiento favorece la falta de resiliencia ante la adversidad, ya que esta se desarrolla en interacción con los demás. Los factores de resiliencia logran transformar las dificultades en ventajas para construir un bienestar físico, mental y salir fortalecidos.

Entre los mecanismos protectores hereditarios destacan la inteligencia, especialmente la habilidad para resolver problemas. Con el desarrollo se le va dando protagonismo al humor, capacidad para hacer de la tragedia un hecho no destructivo, percibiendo lo grotesco de ciertas situaciones llegándose a reír de uno mismo. Para Vanistendael et al. (2013, p. 9) “El humor es a menudo como un rayo que ilumina bruscamente un paisaje oscurecido por nubarrones”. En situaciones adversas el humor, nos permite ver aspectos positivos, olvidados y desatendidos de nosotros. Relacionado con este mecanismo protector tenemos la creatividad que es la posibilidad de construir mucho con pocos ingredientes de partida.

Para Rutter en el análisis de la resiliencia, a priori, los factores no pueden categorizarse como protectores o de riesgo, sólo pueden establecerse al estudiar “los procesos específicos que operan en circunstancias particulares con resultados particulares” (Rutter,

1993, p. 627), teniendo en cuenta las circunstancias precedentes y consecuentes, de ahí la necesidad de la perspectiva diacrónica. Considera que “las influencias genéticas pueden actuar tanto a través de mecanismos protectores como de riesgo y, en la práctica, la mayoría de los desórdenes más comunes posiblemente implican una compleja mezcla de ambos” (Rutter, 1999, p. 123).

Hoy hablar en términos absolutos de factores de protección o riesgo resulta ambiguo, dado que un mismo factor en unas ocasiones puede actuar como de protección y en otras como de riesgo, para determinarlo es necesario tener en cuenta el contexto, el marco cultural y la sensibilidad de esta persona en ese momento (Gil, 2012; Ungar, 2004)

## **2.3 LOS PILARES DE LA RESILIENCIA**

En el desarrollo de la resiliencia los distintos autores se interesaron por las características individuales asociadas a una mejor predisposición para reconstruirse de forma resiliente ante la adversidad, denominándolas “pilares de la resiliencia”, desarrollados con distintas denominaciones en función de los autores y que a continuación describimos.

### **2.3.1 La mándala de la resiliencia de Wolin y Wolin**

Wolin y Wolin (1993) nos hablan de la “mándala como círculo simbólico que mantiene la paz y el orden dentro del self; representa la resiliencia por sus asociaciones mitológicas con la paz, la armonía y la salud” (1993, p. 20). Muestran las cualidades de las personas resilientes, identificando los siete pilares de la resiliencia:

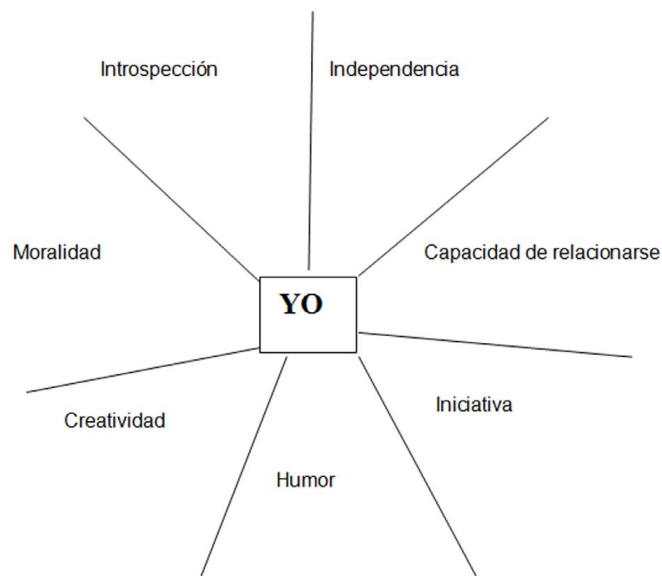


Figura 3. Siete pilares de la resiliencia (Wollin y Wollin, 1993)

1. **Introspección:** capacidad de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta sobre las propias capacidades y limitaciones, permitiéndonos enfrentarnos positivamente a situaciones difíciles.
2. **Independencia:** capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.
3. **Relaciones:** Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros, equilibrando la propia necesidad de afecto con la actitud de darse a los demás.
4. **Iniciativa:** Relacionada con el control y resolución de problemas, placer por exigirse y ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes y novedosas.



5. **Humor:** capacidad para encontrar lo cómico en la propia adversidad, ayuda a superar obstáculos y problemas, hacer reír y reírse de lo absurdo de la vida.
6. **Creatividad:** capacidad para transformar lo dado con originalidad y belleza.
7. **Moralidad:** extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad; capacidad de comprometerse con valores éticos.

Puerta de Klinkert (2002), profundiza en las aportaciones de Wolin, enriquece la mándala añadiéndole nuevos matices sobre la evolución de cada una de las resiliencias a lo largo del ciclo vital. Implicando mayores recursos personales, que se van alcanzando secuencialmente, a medida que la persona avanza en su proceso madurativo. De este modo considera que todos podemos volvernos resilientes.

### **2.3.2 Grotberg y los factores indicadores de resiliencia**

Grotberg (1995, 2006) hace referencia a unos factores de resiliencia que son la forma concreta y práctica en que se manifiestan las diferentes resiliencias, reconocibles en la forma que la persona se expresa. Plantea el complejo engranaje de la resiliencia, articulándolo en tres categorías: fortalezas intrapsíquicas (*yo soy*), la concreción de estas en acciones para relacionarse y resolver problemas (*yo puedo*), respaldada siempre por un adecuado apoyo ambiental (*yo tengo*). Una triada en interacción para que la persona pueda hacer frente a las situaciones adversas que atraviesa. La resiliencia además de apoyo, significa fortaleza y capacidades, acciones o conductas para afrontar las adversidades que la vida nos presenta a diario.

Este modelo triádico es planteado en tres niveles de resiliencia

YO TENGO Apoyo social	YO SOY Fortaleza interna
YO ESTOY Dispuesto a hacer	YO PUEDO Habilidades

Figura 4. Modelo de Grotberg (1995)

- **YO TENGO PERSONAS:** apoyo externo.

Aglutina apoyos del grupo familiar y de personas próximas a este, amigos, límites y modelos de conducta, servicios institucionales (salud, educación y seguridad social), apoyo social, familiar y entorno estable.

- **YO SOY:** fuerza interior.

Dimensión interna que serían los apoyos internos extraídos de los elementos positivos de nuestro carácter. YO SOY Fortaleza interna, YO ESTOY disposición a hacer

- **YO PUEDO:** capacidades interpersonales y de resolución de conflictos, comprende la dimensión social.

Estos factores resilientes pueden promoverse por separado. Sin embargo para que un niño sea resiliente no es necesario que presente todos los rasgos anteriores, pero si una combinación del ser, del poder y del tener. Grotberg (1995), Suarez Ojeda y Krauskopf (1995) observaron que los efectos acumulativos de varios factores de protección actuaban favorablemente para generar un cambio hacia un resultado positivo. Así por ejemplo se puede tener una gran

habilidad verbal y hablar correctamente (yo puedo), pero si no se siente empatía (yo soy), o no se poseen buenos modelos de los cuales aprender (yo tengo), no construirá su resiliencia adecuadamente. La mayoría de las personas ya cuentan con algunos de estos factores, sólo que no poseen los suficientes, o quizá no saben cómo utilizarlos contra la adversidad. Otras personas, en cambio, sólo son resilientes en una determinada circunstancia y no lo son en otras.

Otra aportación de este modelo, la necesaria presencia de la adversidad que haga posible el desarrollo de la resiliencia. Así en palabras de Grotberg (2006)

La resiliencia se activa cuando experimentamos una adversidad que necesita ser enfrentada y superada. La secuencia de respuestas ante una posible adversidad son: prepararse para, sobrevivirla mediante y aprender de, pero algunas adversidades llegan sin avisar y no hay tiempo para prepararse y entonces hay que centrarse en reducir los daños al mínimo. (p. 43-47).

Por ello se preocupa especialmente por el desarrollo de estrategias para cuando esa adversidad surja y haya que afrontarla y aprender de ellas. Acercándose a los planteamientos de Cyrulnik (2005), para que haya resiliencia han de darse tres cosas: disponer de recursos externos, adquisición de recursos internos, y sentido de perspectiva histórica.

Santos (2013) considera que para una buena adquisición de la resiliencia es fundamental el hábito del **esfuerzo**, la autodisciplina con el fin de llevar a cabo los imprescindibles ajustes psicológicos y sociales, que exige sobreponerse exitosamente a la adversidad, reconstruirse y crecer.

## **2.4 HACIA LA RESILIENCIA COLECTIVA: SOCIAL, FAMILIAR Y DE LAS ORGANIZACIONES**

### **2.4.1 Resiliencia social y comunitaria**

La resiliencia social y comunitaria, con su representante Suarez Ojeda (2002), se origina inicialmente en Iberoamérica, dado que por su posición geográfica y condiciones sociales es proclive a sufrir grandes catástrofes naturales y sociales. Situación que ha llevado a las sociedades a generar una capacidad colectiva de superación de estas adversidades. Cuestionándose qué motiva la variabilidad de la respuesta de las distintas sociedades ante un mismo fenómeno, dado que algunas sociedades empiezan la reconstrucción al día siguiente y otras quedan aletargadas por largos periodos, encuentra la respuesta en las condiciones sociales, relaciones grupales y culturales de cada sociedad. “La resiliencia comunitaria desplaza la base epistemológica del concepto inicial, modificando no sólo el objeto de estudio, sino también la postura del observador y los criterios de observación y validación del fenómeno” (Suarez Ojeda 2002, p. 70).

Rutter (1993) la define como la capacidad de las poblaciones de ciertas comunidades de resistir, sobrevivir y reconstruirse, después de haber sufrido agresiones destructivas. En este contexto las sociedades han tendido a proporcionar mecanismos de protección, que actúan de amortiguadores ante la adversidad para los individuos que forman parte de ellas. En este sentido las investigaciones destacan las condiciones institucionales y sociales de la vecindad (Connell, Beale y Aber, 1994) y las redes sociales entre adultos, para generar mecanismos de apoyo y protección mutuos que permitan afrontar mejor las adversidades (Wandersman y Nation, 1998).

Suarez Ojeda (2002) propone unos pilares generadores de resiliencia comunitaria:

- **Autoestima colectiva**, actitud y sentimiento de orgullo por la pertenencia a una comunidad (lugar en el que se vive).
- **Identidad cultural**, implica compartir costumbres, valores, folklore, gastronomía, etc.
- **Humor social**, encontrar sentido del humor en la propia tragedia, capacidad de expresar en palabras, gestos o actitudes corporales los elementos cómicos o incongruentes de una situación, a fin de lograr un efecto tranquilizador y placentero.
- **Honestidad estatal**, implica la existencia de una conciencia grupal que condena la deshonestidad de funcionarios y dirigentes y valoriza el honesto ejercicio de la función pública.

Además señalan otros pilares de la resiliencia comunitaria: jerarquización de la historia, mitos y tradiciones, valores antropológicos, producción científica, valoración de lo deportivo, ejercicio de una democracia activa en lo cotidiano con la participación genuina, los valores éticos en todas las áreas ciudadanas, accesibilidad y calidad de los servicios sanitarios, distribución equitativa de bienes y servicios.

Una sociedad resiliente es aquella en la que sus instituciones no humillan a las personas sobre las que ejercen autoridad, donde los ciudadanos no se humillan unos a otros. Es capaz de captar que

las diferencias tradicionales (religión, raza, costumbres) no tienen importancia ante las similitudes relativas al dolor y a la humillación.

En oposición a la resiliencia comunitaria Melillo (2004) describe unos antipilares o factores de riesgo sociales o comunitarios como son: *el malinchismo*, entendido como admiración por todo lo extranjero. El *fatalismo*, la actitud pasiva ante la desgracia. El *autoritarismo*, materializado en dictaduras largas, *la corrupción*, *el paternalismo*, *la burocracia*, *racismo*, *violencia*, *manipulación*, *egoísmo* (Forés y Grané, 2011, p. 108).

A fin de generar procesos de resiliencia comunitaria será importante potenciar en las comunidades sus mecanismos protectores, fortalecer las capacidades de los individuos que forman parte de ellas, y disminuir los factores de riesgo.

### **2.4.2 Resiliencia familiar**

La premisa básica del enfoque familiar de la resiliencia es que las crisis y los retos persistentes influyen en toda la familia, siendo los procesos familiares claves los que actúan de mediadores en la recuperación y resiliencia tanto de los miembros más vulnerables como de la propia unidad familiar (Walsh, 2003). La resiliencia familiar es la que se produce en aquellas familias que ante la adversidad son capaces de sobreponerse e incluso de experimentar un refuerzo de su sistema familiar y también de las personas que forman parte de él.

Cada familia, con su idiosincrasia, es un sistema conectado e inmerso en un universo cultural específico, que interpreta los sucesos que le afectan en función de su modo de percibir y entender el mundo, de la realidad construida por las maneras de interpretar y crear significados de cada uno de sus miembros.

Walsh (2004) estudiando la recuperación de los grupos familiares ante la adversidad, reafirma su capacidad de auto reparación conjunta y de afrontar las crisis con más eficacia, para emerger fortalecidos de ellos. Rechaza los enfoques tradicionales basados en la patología familiar, enfatizando los éxitos, las cualidades positivas de la familia que le permiten salir fortalecidos. Este planteamiento le lleva a definir la resiliencia familiar como “los procesos de superación y adaptación que tiene lugar en la familia como *unidad funcional*” (Walsh, 2004, p. 53), pueden organizarse y expresarse de modo diferente, acomodándose a las diversas formas, valores, recursos y desafíos familiares, actúan de modo sinérgico, reforzando la capacidad familiar para abordar eficazmente el estrés. Requiere que los sistemas familiares doten de sentido a la adversidad (desde una perspectiva positiva, transcendencia personal,...), aporten flexibilidad, conexiones interpersonales, recursos sociales y económicos. Remarcando la importancia de los procesos comunicativos de calidad, deben brindar claridad, facilitar la expresión emocional franca, donde prima sobre todo la resolución colaborativa de problemas.

Walsh (1996) entiende que la familia es un foco de resiliencia pese a situaciones de alta disfuncionalidad y que al consolidar la resiliencia familiar, robustecemos a la familia como unidad funcional y posibilitamos que inculque esa capacidad en todos sus miembros.

Delange (2010) apunta que el estudio de la resiliencia familiar nos acerca a entender el proceso de resiliencia individual en ciertas situaciones, permite conocer cómo movilizan los recursos colectivos que les permiten mantener una vida organizada, y al mismo tiempo realizar los cambios que le posibilita la nueva situación.

Cyrułnik (2005) señala como en ocasiones la persona directamente implicada en experiencias traumáticas es menos afectada que las personas de su entorno, argumentando:

No es el **acontecimiento traumático** lo que se trasmite y altera a la persona próxima, sino su **representación**. Cuando el herido tiene un entorno bien construido a veces supera mejor el trauma que la persona próxima, a la que consideramos protegida y por ello la abandonamos al horror de lo que imagina. (Cyrułnik, 2005, p. 112).

Los efectos de una situación adversa en los distintos miembros de la familia dependerá de la interpretación que cada uno realice y la elaboración de lo sucedido dependerá y estará condicionado por lo que le transmiten los que le rodean. Estará en función de cómo la familia entienda, sienta y comunique lo ocurrido, asimilarlo y transmitirlo como experiencia dura pero asumida dentro de las vivencias posibles, o como acontecimiento trágico y dramático con una carga emocional difícil de superar. Para McCubbin y Patterson (1983) los factores estresores afectarán a los niños en la medida en que interrumpen los procesos decisivos de la familia, y esta los considere factores traumáticos, o por el contrario le den a las situaciones y sus implicaciones un sentido de ser relativamente fáciles de asumir y superar. La integración emocional de la familia determinará el tiempo necesario para reestablecer el equilibrio y asumir los nuevos roles adquiridos. Del mismo modo un buen clima familiar, aún en situaciones de alto riesgo nos permite hablar de familias resilientes.

Delage (2010) lleva a cabo un análisis de los distintos tipos de familia basándose en la cohesión, la adaptabilidad, la apertura al ambiente exterior, y la distribución de los factores de protección y riesgo. Aspectos que nos permiten comprender las diferentes formas de gestionar la adversidad y la mayor o menor facilidad para acercarse a ella. Así en las familias abiertas que ven el mundo de



fuera de su entorno como un medio que las nutre, que las ayuda y apoya, el acercamiento será más fácil que en aquellas que son rígidas, cerradas y consideran el mundo exterior como algo amenazante en lo que no pueden confiar. Estas según tendrán más dificultad para poder encontrar ayuda externa, dado que no la buscará.

Walsh (1998) define la resiliencia familiar como la capacidad de una familia para recuperarse de circunstancias adversas y salir fortalecida de ellas y con mayores recursos para afrontar otras dificultades de la vida. Más concretamente designaría los procesos de superación y adaptación que tienen lugar en la familia como unidad funcional, favorecidos por la interacción entre sus miembros, que con el paso del tiempo fortalecen tanto al individuo como a la familia. Por tratarse de un proceso no es absoluta, ante todo ni durante todo el tiempo, varía y se adapta en función de los recursos y limitaciones de las familias, así como de los desafíos psicosociales que se le van planteando. Por otro lado cada uno de sus integrantes cambia a un ritmo diferente a los demás, por ello para la prevención y generación de los procesos de resiliencia es importante la prevención y el cuidado de los miembros y de la estructura familiar.

Otros autores la definen como patrones conductuales positivos y competencias funcionales que la unidad familiar muestra ante situaciones adversas, manteniendo su integridad al tiempo que asegura y restaura el bienestar de cada uno de sus miembros y de esta como todo (McCubbin, Balling, Possin, Frierdich y Bryne, 2002).

Se desarrolla a partir de los mecanismos que se producen de la interacción entre los factores de riesgo y protección. Los primeros no se diferencian de los individuales, Theis (2003) destaca como factores de riesgo familiares una situación perturbadora, factores sociales y ambientales –paro, pobreza, problemas crónicos de salud, y

catástrofes naturales y sociales-. No obstante los factores protectores familiares son diferentes a los individuales, los obtenidos en investigaciones realizadas pueden englobarse en los propuestos por Delage (2010):

1. **La creencia**, vinculada a la esperanza y al pensamiento positivo.
2. **Control**, pensar que se tiene cierto dominio sobre la situación, alimenta la esperanza y es un sosiego físico y emocional.
3. **Funcionalidad de la familia**, el restablecimiento de las funciones puede suponer el cambio de roles y la redistribución de tareas. Disponer de normas y límites claros y compartidos.
4. **Protección y seguridad**, relaciones intrafamiliares y entre la familia y el medio externo deben ser demostrativas de apoyo emocional.
5. **La ética relacional**, preocupación por el cuidado de los otros, desarrollando cualidades de igualdad, equidad, justicia y lealtad. Construcción de significados compartidos sobre la vida y los acontecimientos perjudiciales (Melillo, 2004).
6. **Dimensión espiritual**, todo lo no perteneciente al registro no racional.
7. **Capacidad de mentalización**, considerada el resultado de todas las anteriores. Fortaleza basada en la aptitud para poder elaborar una representación de lo sucedido,

esto es dotar de sentido y que se pueda construir una historia aceptable del suceso que les permita engancharse a la vida y seguir adelante.

Entre los factores que promueven la resiliencia familiar la autora apunta, aparte de los personales que ya hemos destacado:

- 1) La **naturaleza de la familia**, sobre todo, la cohesión, la ternura y la preocupación por los niños dentro de la familia. La relación emocional estable con al menos uno de los padres u otra persona significativa, aunque no necesariamente en todo momento, protege o mitiga los efectos nocivos de vivir en un medio adverso;
- 2) La **disponibilidad** de fuentes de apoyo externo, clima educacional abierto, y con límites claros;
- 3) El **género** masculino se considera como una variable con mayor vulnerabilidad al riesgo, debido a que tienen más probabilidad de reaccionar a través de conductas oposicionistas, lo cual, a su vez, genera respuestas negativas de sus padres. En general, las personas tienden a interpretar de modo distinto las conductas agresivas de los niños que las de las niñas y, a su vez, castigar más severamente estos comportamientos en los varones;
- 4) El desarrollo de intereses, **vínculos afectivos** y la presencia de personas significativas fuera de la familia favorecen la manifestación de comportamientos resilientes en circunstancias familiares adversas;

- 5) La relación de muy buena calidad con sus pares: los niños resilientes se caracterizan por tener una buena **relación con pares**.
- 6) El haber vivido experiencias de **autoeficacia**, autoconfianza y contar con una autoimagen positiva.

Desde una **perspectiva sistémica**, las instituciones y las organizaciones siguen procesos de desarrollo similares a los estados evolutivos de las personas, siguen un “ciclo vital” a través de pasar fases de estabilidad y fases de cambio, más o menos difícil que afecta a todos sus miembros y puede optimizarse más o menos que los otros sectores.

## **2.5 RESILIENCIA Y EDUCACIÓN, UNA COLABORACIÓN POSIBLE Y ENRIQUECEDORA**

### **2.5.1 Contribuciones de la resiliencia a la educación**

La resiliencia ha calado hondo en las ciencias sociales en general, tanto en la rama clínica como en la social o gestión de recursos humanos. Llega algo tarde la incorporación de la resiliencia a la práctica escolar, aplicándose en distintos aspectos de tipo académico pedagógico. Se ha investigado sobre el funcionamiento general de los centros y el aula en particular (Lamata Molina, 2012), promoción del tratamiento inclusivo de los colectivos con factores de riesgo psicosocial en los sistemas educativos (Arraz Martínez y Liesa Orús, 2005), La aplicación de enfoques alternativos a las dificultades de aprendizaje (Pérez Blasco, Ferri- Benedetti, et al., 2007) la respuesta a las necesidades educativas especiales de cualquier

naturaleza (Tomasini, 2012), el abordaje de problemas de disciplina y conductas disruptivas de diversa índole (Suarez Ojeda y Moyano Walter, 2005; Saumell, Alsina y Arroyo, 2011), la prevención del comportamiento de los adolescentes que repercute negativamente sobre su salud (trastornos alimentarios, consumo de alcohol, tabaco u otras drogas), o la intervención educativa en ámbitos muy específicos como las aulas hospitalarias (Fernández Ramírez, 2011; Muñoz Garrido, 2013).

Cada vez es más frecuente la aplicación de la resiliencia en el mundo educativo, de ahí la necesidad de identificar y concretar los elementos y procesos que activan la resiliencia en las distintas etapas escolares. En algunos casos se han encontrado claves que ayudan a superar muchas desventajas y desigualdades de partida, que obstaculizan un aprendizaje exitoso.

Considerando la resiliencia como una perspectiva nueva con creciente solvencia para mejorar el estatus y realizaciones de los alumnos, los docentes, la familia y la comunidad educativa en general.

### **2.5.2 La resiliencia aplicada a la educación, una garantía de mejora en su calidad y eficacia**

Hoy es aceptado por los expertos que sectores desfavorecidos de la infancia y la adolescencia pueden sobreponerse a sus lastres de partida gracias a propuestas pedagógicas planteadas desde los principios de la resiliencia. Para otros colectivos este tipo de intervención compromete la tan promocionada y valorada excelencia educativa y la competitividad que garantiza la productividad adulta en el mundo laboral. Aunque existen instituciones educativas con recursos modestos que resultan efectivas en lo referente a los logros de los alumnos, en su capacidad de proporcionar recursos para

aprender, lo que se traduce en la consecución de resultados académicos superiores a lo que sería esperable en función de las múltiples carencias socioeconómicas actuales a las cuales hacen frente los integrantes de estas comunidades educativas. Consiguen buenos resultados a pesar de atender a familias y comunidades empobrecidas y con múltiples adversidades. Dotando a los discentes de las características resilientes que les permitan afrontar el presente y el futuro con mejores estrategias.

La resiliencia cobra importancia en el contexto escolar, porque después de la familia los centros educativos constituyen un **ambiente clave para la adquisición de las competencias** necesarias para reponerse de frecuentes carencias, de diversa índole, no cubiertas por el núcleo socio-familiar del que proceden. Como señala Werner (2003, p. 16) “la mayoría de los estudios longitudinales de niños resilientes, indican que a estos les gusta la escuela [...] y la convierten en su “**hogar fuera del hogar**”, en un refugio de su ambiente familiar disfuncional”.

Las actitudes y comportamientos resilientes, son potencialidades presentes en todos los seres humanos, desarrollándose en el tiempo, pueden ser aprendidos o activadas, por cualquiera, si cuentan con las oportunidades y los catalizadores adecuados para ello. La escuela emerge como un entorno colectivo privilegiado con vistas a disminuir el poder dañino de los denominados factores de riesgo. El clima escolar goza de una posición privilegiada para impulsar el crecimiento de las competencias resilientes, independientemente del punto de partida, pues tiene la capacidad de crear condiciones medioambientales que fomentan las relaciones sociales, genera expectativas elevadas sobre las posibilidades y logros que el joven escolarizado puede llegar a

alcanzar en la vida. Así a través de las actividades curriculares y extracurriculares los estudiantes van aprendiendo a:

- Hacerse cargo de sí mismos (hacerse autónomos)
- Vivir en un ambiente donde la cooperación constituye la base para el éxito del grupo (interiorizar la solidaridad y el espíritu colectivo)
- Experimentar el reconocimiento por su capacidad de afrontar lo imprevisto, responsabilizarse el liderazgo, poner en práctica la solidaridad y cultivar la perseverancia, en definitiva recibir nutrientes efectivos para construir una sólida autoestima y desarrollar la capacidad de asumir retos sin temores desproporcionados.

En conclusión la resiliencia en la escuela va más allá del exclusivo logro académico en lo conceptual, buscando establecer sólidos cimientos para una vida plena en lo personal y lo comunitario desde etapas tempranas.

Para Doll, Zucker y Brehm (2004, p. 8) las “aulas resilientes son lugares donde todos los chicos pueden obtener éxito emocionalmente, académicamente y socialmente”. En las aulas resilientes no deben:

- Clasificar de entrada las cualidades de los alumnos en función de sus limitaciones y dificultades (físicas, neuropsicológicas, ambientes marginales o carencia de recursos).
- Considerar las características individuales (capacidad intelectual, motivación, interés,...) como únicas determinantes del desempeño académico, olvidando la

importancia del contexto, las relaciones interpersonales,...

- Basar el éxito en el desempeño académico, medido con criterios cambiantes, sino atender también a logros emocionales y sociales.

La línea pedagógica surgida de la resiliencia, debe permitir la equidad y el carácter holístico de la actividad formativa, para ser ciudadanos libres, responsables y emocionalmente equilibrados. Así la resiliencia se considera elemento promotor del aprendizaje al establecer vínculos prosociales, comportamientos y actitudes positivas que reafirman los valores cívicos, eviten la incomunicación e incluso el aislamiento de los individuos. La escuela en cuanto contexto cultural priorizado en el marco de los aprendizajes para la vida por un lado, pueden contribuir a mitigar factores considerados de riesgo en cuanto al desarrollo de conflictos psicológicos, académicos y sociales en los estudiantes y, por otro impulsar el crecimiento de las competencias resilientes en los mismos, promoviendo condiciones medioambientales que fomenten las relaciones sociales, estimulen expectativas elevadas sobre el desempeño personal y los logros que se pueden llegar a alcanzar en la vida.

En consecuencia y siguiendo los planteamientos de Doll, Zucker y Brehm (2004, pp. 8-9) las aulas/escuelas resilientes se identifican por fomentar que el alumnado:

- Sea capaz de verse a sí mismo como aprendiz competente y efectivo (eficacia académica)
- Establezca y se esfuerce por conseguir metas académicas seleccionadas por el mismo (autodeterminación académica);



- Se comporte adaptativa y apropiadamente con una supervisión mínima del adulto (autocontrol conductual);
- Establezca relaciones auténticas y de afecto con el profesor (relaciones profesor-alumno);
- Desarrollen relaciones de amistad gratificantes con sus compañeros de aula (relaciones con iguales);
- Sepa que su familia está al tanto, apoya y refuerza el aprendizaje que se produce en la clase (relación casa escuela);

Henderson (2003, pp. 53-54) considera que las propuestas para los centros resilientes son totalmente superponibles a los sistemas escolares que busquen mejorar la calidad y la eficacia de los mismos.

### **2.5.3 Algunas experiencias en escuelas resilientes**

#### **2.5.3.1 Estados Unidos**

Es donde encontramos ejemplos de la aplicación de la corriente de resiliencia en el campo educativo; aunque no deja de haber críticas respecto a su aplicación teórica metodológica y práctica al pensar, algunos autores, que no está lo bastante bien definida en la teoría ni en la investigación, considerando que estos métodos no aportan nada nuevo en la prevención, intervención.

Encontramos numerosas aplicaciones de la resiliencia con adolescentes, iniciativas prácticas, incorporación de contenidos y actividades o implementación de metodologías en instituciones educativas (Wolin y Wolin, s.f. en “Project Resilience” en <http://projectresilience.com>; Bickart y Wolin, 1997)

Otras propuestas en “Resiliency in action” (<http://resiliency.com>), creada por Henderson y Milstein (1996),

Benard, Sharp-Light (2007) cuya finalidad es compartir estudios científicos y experiencias de los mecanismos utilizados por distintos colectivos para superar la adversidad.

Encontramos las repercusiones de estos proyectos a lo largo de toda la geografía americana y en particular en escuela públicas de New York y los Ángeles,... son proyectos cuidadosamente elaborados, muy sistematizados llevados a cabo en un periodo suficientemente largo con resultados exitosos de transformación profunda de la filosofía global del funcionamiento del centro, con situaciones de partida no excesivamente favorables, caracterizados por una elevada motivación de cambio. Las primeras investigaciones se inician en 1991 con el objetivo de estimular, en general, una transformación que promoviera el bienestar del alumnado y la mejora en su rendimiento académico. Las conclusiones las encontramos en la obra “La resiliencia en la escuela” en la que muestran como en los entornos educativos las personas empáticas, comprensivas, las condiciones estimulantes y afectuosas son capaces de promover la resiliencia en los docentes, estudiantes, en los grupos de aula y en toda la institución. Nos plantean un modelo en seis pasos para la construcción global de la resiliencia. En las tres primeras resaltan el enriquecer vínculos sociales, fijar límites de conducta claros y firmes y enseñar habilidades para la vida, logrando mitigar los factores de riesgo. Incorporando las experiencias de Benard en la intervención, a través del afecto y apoyo, brindar expectativas elevadas y promover oportunidades de participación comprometida.

#### **2.5.3.2 Países Bajos**

Experiencias lideradas por Vanistendael (2004, 2005) siguiendo su modelo de la casita algunos centros han iniciado un proceso de transformación guiados por los principios de la resiliencia. Los centros iniciados en esta dinámica experimentan un proceso de

cambio lento que implica un periodo de tres a cinco años de trabajo constante e intenso; supone esfuerzo y un camino prolongado, obteniendo una valoración positiva en cuanto a resultados.

- Reduce el estrés y desgaste docente (Burnout).
- Disminuye la agresividad del alumnado.
- Propicia el desarrollo y la consolidación de un sistema de normas consensuado, con alto grado de cumplimiento entre todos los miembros de la institución.
- Fomentar la responsabilidad y participación de todos los miembros de la comunidad.
- Facilitar el compromiso en la resolución de conflictos enquistados.
- Favorecer la consolidación de relaciones de apoyo mutuo ante situaciones conflictivas o dolorosas.

#### **2.5.3.3 Países de habla hispana**

En España la dimensión pedagógica de la resiliencia es poco conocida por la mayoría de los colectivos docentes; no es tomada en cuenta por las políticas educativas dominantes. Encontramos una expansión de investigaciones en tesis doctorales y trabajos de fin de grado en cuanto a la aplicación práctica de la resiliencia a la educación.

Paladini y Daverio (2004) en su libro “Resiliencia y subjetividad” describen un proyecto de educación resiliente llevado a cabo en La Punta Argentina, es una combinación entre el modelo de la casita de Vanistendael y el triadico de Grotberg.

En Colombia, auspiciado por las instituciones gubernamentales, se ha procedido a la formación de los docentes en

los principios de resiliencia, elaboración de material formativo, para su aplicación en todo el país (Acevedo y Mondragón, 2006, 2007<sup>a</sup>).

## **2.6 ESCUELA, ADVERSIDAD Y SUPERACIÓN. COMBINACIÓN IDÓNEA PARA PLANTEAR LA RESILIENCIA**

### **2.6.1 La escuela y la adversidad una combinación demasiado frecuente**

No son pocos los factores de potencial exclusión o riesgo a los que han de dar respuesta los centros educativos: alumnado sumamente diverso (Sipán, 2001; Casanova 2011 y 2013; Casanova y Rodríguez, 2009); elevados índices de pobreza en la población escolar (Instituto UAM-UNICEF, 2010; UNICEF, 2013); casos de negligencia, maltrato y violencia surgidos en la etapa infanto-juvenil, cuyas cifras reales pueden ser más elevadas de las que se piensan; complejidad étnica y cultural de muchas sociedades (Querol y Reyzábal, 2008) también se vive de manera tensa en las aulas [...] en un mundo globalizado como el nuestro, o al menos en vías de estarlo respecto de algunos parámetros, las diferencias se reducen, o al menos eso parece. Sin embargo la percepción de la diferencia suele triunfar sobre la unidad pretendida, y los tópicos históricos de nuestra percepción del otro no hacen sino repetirse mediante estructuras simbólicas nuevas, a través de envoltorios lingüísticos que pretenden dar forma diferente a nuestro pensamiento, que, sin embargo, se mueven más lentamente que nuestros deseos (Querol y Reyzábal, 2008, p. 9). En una sociedad tan aparentemente y superficialmente abierta, pero a la vez tan poco crítica, empática y cada vez más dominada por la trivialidad de los clichés, los estereotipos y las ideas preconcebidas, convenientemente alimentadas por interesados

grupos de poder: “El alumno inmigrante, simplemente por el hecho de serlo, puede generar entre la población estudiantil autóctona sentimientos de naturaleza racista (incluso el mismo no está libre de sentirlo), que, aunque no se reconozcan como tales, corren el riesgo de derivar en reacciones de desconfianza y rechazo visceral hacia el que llega de fuera, actitudes que han de ser tratadas en el ámbito escolar lo antes posible” (Reyzábal, 2007, p.10).

Otro aspecto es la diversidad que acogen los centros escolares, las diferencias en el alumnado pueden encontrar a diario obstáculos para ser aceptados e incluidos en un entorno acogedor propicio para el aprendizaje, desarrollo global, trabas no sólo inherentes a sus condiciones psicofísicas, sino la actitud escasamente receptiva de compañeros, docentes, e institución en su globalidad.

Factores relativos a la disfunción o mala organización del propio contexto escolar que explica problemas de rendimiento, indisciplina, desmotivación, fracaso o incluso abandono definitivo de la escolaridad (Casanova, 2006, 2013), las posibles causas de todo esto son:

- Deficiencias en la planificación global del diseño curricular y falta de adaptación de las enseñanzas a las características individuales del alumnado.
- Dificultades en la comunicación entre docente y discente, muchas veces basadas en la concepción excesivamente jerarquizada y autoritaria del rol del profesor.
- Integración poco armoniosa con los compañeros por ausencia de las mínimas habilidades sociales y emocionales que permiten un intercambio equilibrado basado en la cooperación.

- Actitudes de falta de respeto y colaboración hacia el profesorado tanto por parte de los alumnos como de la familia, por existir prejuicios sobre la función docente.
- Ausencia del necesario apoyo al claustro de profesores y no asunción de liderazgo por el equipo directivo y los supervisores encargados del centro.

Independientemente de la ubicación del centro, la violencia entre escolares no es un asunto menor: agresiones físicas, psicológicas, conductas y principios contrapuestos a las actitudes y valores prosociales que se debieran potenciar desde la escuela, son cada vez más graves, reiterados y aparecen en edades más temprana (Piñuel y Oñate, 2007; Trianes, 2000)

### **2.6.2 Del enfoque de la compensación a la perspectiva resiliente**

Los programas de educación compensatoria se fundamentan en las posibilidades que tiene la escuela para reducir las desigualdades originarias del alumnado procedentes de espacios socioculturalmente desfavorecidos; esforzándose por identificar con la máxima precocidad las características del alumnado que pueda precisar apoyo educativo específico. Intenta identificar la vulnerabilidad de los estudiantes a fin de implementar iniciativas que mitiguen tales escollos, favoreciendo la inclusión y buenos resultados académicos. A partir de un etiquetaje negativo condicionan su evolución futura convirtiéndose en una profecía que tiende a cumplirse, más que una posibilidad real de transformación y superación de lastres.

El enfoque basado en la resiliencia intenta superar las perspectivas del riesgo, entendiendo que todas las personas y situaciones son susceptible de presentar fortalezas, que sirven de punto de apoyo, para (re)construir un proceso de desarrollo armónico

y satisfactorio, para que los estudiantes así burlen la condena implícita que les podría acarrear las calamidades y heridas de una infancia infeliz y carente de nutrientes afectivos y materiales.

Ya desde la etnografía se había cuestionado la validez y eficacia de los planteamientos basados en el modelo de déficit tal como recoge Peláez Paz (2013),

“La idea que subyace en la teoría del déficit es la necesidad de intervenir directamente sobre el niño. Frente a ella las ideas propuestas desde la etnografía de la comunicación y la etnolingüística implican intervenir más sobre el contexto escolar o socioeducativo que sobre la persona. Podemos vincular esta propuesta a la del modelo de escuela inclusiva [...pues] el énfasis de la escuela inclusiva no se sitúa en que el nuevo alumnado se adapte a las normas, hábitos, estilos y prácticas educativas existentes en el modelo escolar imperante, sino en establecer los cambios institucionales y didácticos para adaptar la escuela a las necesidades educativas de todo el alumnado” (p. 90).

En conclusión la escuela resiliente comparte las propuestas de la escuela inclusiva, como ya sabemos esta deriva de los programas de integración dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales, implementados en España en 1985 y que evolucionan hacia un enfoque más personalizado de la inclusión, teniendo en cuenta las peculiaridades individuales de cualquier origen (capacidad, talento, etnia, motivación, situación social, lengua,...). En definitiva la integración pretende que el niño se adapte al sistema provocando situaciones de violencia según Ross y Watkinson (1999), mientras que la educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza. Estos planteamientos implican la disponibilidad de un curriculum abierto y flexible, es decir, democrático y una organización escolar que permita su práctica óptima (Casanova, 2011, p. 31); así pues,

este tipo de educación pretende adecuar el sistema al alumnado (a todos y cada uno de los alumnos), personalizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, y logrando los mejores resultados, tanto a nivel individual como social.

Así pues, la educación inclusiva y resiliente, es inseparable de cualquier modelo que implique mejorar la eficacia de la acción pedagógica y transformar los planeamientos más convencionales de los centros docentes que lastran una óptima progresión del aprendizaje del alumnado.

Como indica Peláez Paz (2013, p. 92) la promoción de la escuela inclusiva supone favorecer los siguientes principios básicos (muy próximos a los defendidos por los defensores de la escuela resiliente:

- El respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual;
- La atribución a cada persona del protagonismo sobre sus propias vidas y el tratarlas como independientes, dotadas de recursos y pertenecientes a un grupo equiparable a cualquier otro, en ningún caso subalterno o inferior.
- El acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad, y la estrecha colaboración de la política educativa y social con el resto de políticas públicas y de iniciativas sociales.

Para Benard y Marshall (1997) la resiliencia emana de la creencia fundamental en que todas las personas tienen la capacidad de transformación exitosa y de cambio, no importa cuáles sean sus circunstancias de vida. Este proceso promueve el desarrollo saludable, la satisfacción de necesidades tan básicas como el cuidado, la interconexión, respeto, sentido de pertenencia, control de la propia vida. En el ámbito académico la consideran como la



capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y desarrollar competencias sociales, académicas y profesionales, superando la sobreexigencia y las tensiones inherentes al mundo contemporáneo.

La resiliencia no es privativa de un determinado sector de estudiantes, puede ser promovida en los centros educativos a través de intervenciones que mejoren el aprendizaje y el desarrollo personal y afectivo de cada uno. Concluyendo, pretende activar las competencias y talentos, que son escudos protectores frente a adversidades presentes y futuras.

## **2.7 RESILIENCIA PRIMARIA, SECUNDARIA Y TUTORIZACIÓN DE RESILIENCIA**

La resiliencia se potencia en los niños a través de adultos significativos competentes que los hacen sentirse dignos de respeto y con derechos reconocidos. La resiliencia primaria se constituye en los cuatro primeros años de vida y se relaciona con un desarrollo sano, gracias a los cuidados, estimulación, protección, afecto que los adultos proporcionamos a la infancia. Las competencias parentales permiten una vinculación sana y empática con el niño, intercambios de calidad, aceptación y reconocimiento incondicional por parte de su familia. La transmisión generacional de valores constructivos solidarios, consolidando una identidad sólida, autoestima positiva, etc.

Cuando el niño no encuentra el apoyo parental adecuado que no le nutre afectivamente, por incompetencias, malos tratos, negligencias parentales, aún queda la posibilidad de desarrollar una resiliencia secundaria. Los recursos necesarios para transformar su

desgracia en proyecto de vida pueden ser proporcionados por la interacción con otros en el seno de la comunidad humana; apareciendo la idea de tutorización. Ante la falta del apego parental aparece la noción del “otro significativo” concepto fundamental del constructo resiliente: interacción afectuosa con alguna persona de la red social más amplia del entorno del niño, pudiendo ser algún hermano, amigo, profesor, pareja, que cumplen funciones afectivas relevantes.

Cuando a pesar de todo lo anterior el niño/joven sigue con carencias afectivas aún es posible el desarrollo del paradigma de la resiliencia, nos abre la ventana al optimismo, la posibilidad de reparar la herida, desarrollando el proceso de consolidar la identidad que se interrumpió precozmente; es lo que Cyrulnik (2003, 2005, 2010) denomina tutores de resiliencia, personas o experiencias que a través de un apoyo afectuoso, sin dejar de ser firme, exigen sin agobiar, animan sin condescendencia, proporcionan seguridad sin sobreproteger, en definitiva devuelven o despiertan el sentido de valía propia y de autonomía e independencia que se frustró con anterioridad.

## **2.8 RESILIENCIA, ADVERSIDAD Y TRAUMA**

La adversidad para los González de Rivera (1983) “es un acontecimiento desgraciado”, desestabilizador, al que una persona debe hacer frente en un determinado momento. El trauma, generalmente provocado por un acontecimiento imprevisible que amenaza severamente la vida, rompe el equilibrio psíquico y que de alguna forma, nos hace sentir que perdemos parte de nosotros mismos. Para Cyrulnik (2002, p. 138) al hablar de trauma “es necesario haber muerto”, “la salida de los campos de la muerte no es

el retorno a la vida. No soy un sobreviviente, sino un retornado, un fantasma”. “Mientras más envejezco, más me alejo de la muerte”. Mucha gente sufre traumas y todo el mundo debe soportar pruebas, pero las pruebas seguimos siendo nosotros mismos. No estamos muertos ni desgarrados. Nos defendemos como podemos y seguimos siendo nosotros mismos. Ese sentimiento de continuidad de nuestra personalidad se mantiene a través de mecanismos psicológicos como “mecanismos de defensa” o las “estrategias de afrontamiento o coping”.

Como propone Vanistendael (1994) para poder hablar de resiliencia es necesaria la existencia de un trauma o un problema grave, para superar los problemas y construir una vida. La resiliencia puede ser una capacidad –muy real pero no visible todavía-. Para algunos investigadores existen los factores de resiliencia latentes antes de que aparezca el trauma; “la resiliencia es a veces difícil o imposible de verificar sin la aparición de un traumatismo” (Vanistendael, Vilar y Pont, 2009).

Para superar el trauma según Richardson y Gray (1999) podemos dar diferentes respuestas que recogemos a continuación:

- La reintegración disfuncional, en la que el sujeto se entrega a acciones autodestructivas para él mismo y para los demás.
- La reintegración con pérdida, vuelve a una aparente normalidad, aunque las heridas no cicatrizadas se manifiestan en discretos desajustes emocionales y cognitivos.
- Reintegración homeostática, con una restitución prácticamente total de la situación de partida, sin afectación significativa de ningún área vital (afectiva,

cognitiva y social), pues el sujeto es capaz de sobreponerse a lo sucedido sin concederle una transcendencia demasiado destructiva.

Esta última para la escuela anglosajona equivaldría a la respuesta resiliente. Para los europeos y los iberoamericanos, se muestran más exigentes y la auténtica resiliencia implica una reconstrucción y un crecimiento posterior al trauma, lo que denominamos “Reintegración resiliente”, resultando más comprensible la definición de Cyrulnik (2010, p. 181) “guardo en mi mente la aventura terrible, el traumatismo es un nuevo organizador del yo; vuelvo a la vida pero no olvido el traumatismo, está en mi historia, pero si yo inicio el proceso hago algo de mi herida, busco una base de seguridad. Hay que metamorfosear la agonía: escribir, comprometerse con una asociación,...”

En la actualidad la resiliencia cada vez se aleja más de sus orígenes, de superación del trauma, y se convierte en una propuesta de estilo de vida, que nos ayuda a enfrentarnos mejor y más sanamente a estrés, el dolor y las dificultades.

Para tener una mentalidad resiliente Forés y Grané (2011, p. 82) consideran que sería aquella que:

- Siente que controla su vida
- Sabe cómo fortalecer la resistencia ante el estrés
- Tiene empatía hacia otras personas.
- Desarrolla una comunicación afectiva y capacidades interpersonales.
- Tiene solidas habilidades para solucionar problemas y toma decisiones, estableciendo metas realistas.
- Aprenden tanto del éxito como del fracaso.

- Es solidaria.
- Lleva una vida responsable con valores sensatos y éticos.
- Se siente especial (no egocéntrica) mientras ayuda a otras personas a sentir lo mismo.

La Asociación Americana de Psicología (APA) propone el siguiente camino para fortalecer la capacidad resiliente:

- Hacer conexiones o relaciones interpersonales. Evitar las crisis como pruebas insuperables.
- Aceptar que los cambios son parte de la vida.
- Avanzar hacia los propios objetivos.
- Actuar con decisión ante la adversidad.
- Buscar oportunidades para descubrirse uno mismo.
- Alimentar una visión positiva (y acorde a la realidad personal).
- Mantener una perspectiva flexible y abierta al interpretar las diferentes circunstancias que nos afectan.
- Mantener una visión esperanzada ante la existencia.
- Cuidarse física y anímicamente.

Los europeos Vanistendael y Lecomte proponen las siguientes acciones, pretendiendo también implicar a los políticos para que orienten sus proyectos y programas para que hagan un mundo en el que disminuyan los factores de riesgo y se favorezcan los mecanismos resilientes (2013, p. 149-167):

- Diagnosticar los problemas y conocer los recursos existentes en un determinado contexto.
- Tomar en cuenta el entorno.

- Considerar la persona como una unidad.
- Reflexionar en términos de elección y no de determinismo.
- Integrar la experiencia pasada en la vida presente.
- Dejar un lugar para la espontaneidad.
- Reconocer la existencia de la imperfección y respetarla en la persona, en vez de convertirla en motivo de rechazo, discriminación o burla.
- Considerar que el fracaso no anula el sentido de lo vivido o hecho.
- Adaptar la acción a las necesidades concretas de un contexto determinado.
- Imaginar -y promover cada uno desde su lugar- nuevas formas de política social más justas.

Hemos visto que la resiliencia es cada vez más un estilo de vida, que nos ayuda a enfrentarnos mejor al estrés, al dolor y las dificultades de la vida. Su desarrollo se produce desde la infancia, producto de la interacción en la familia, la escuela, con los iguales, resultando imprescindible el desarrollo de fortalezas resilientes que presentamos en el siguiente capítulo.



## Capítulo 3. **FORTALEZAS RESILIENTES**

### **3.1 INTRODUCCIÓN**

El psicoanálisis ha enfatizado la importancia de determinadas crisis en hechos pasados, parece que la crisis de nuestros jóvenes de hoy gira más en torno a la dimensión del futuro, al presentar sentimientos ambivalentes de ansiedad y deseo, lo que muy a menudo les preocupa no está detrás de ellos sino delante de ellos.

El ser humano hoy sufre por lo que aún no ha vivido, y la duda deteriora su calidad de vida. No vivimos en el presente, sino en el futuro. No vivimos para lo que experimentamos hoy, sino para lo que vendrá, para lo posible, y nos olvidamos del sentido de la vida, nos olvidamos que nuestras narrativas construyen realidad y generan acción. Los adolescentes hoy no son reconducibles en el **conflicto edípico**, con el que han sido reconocidos durante mucho tiempo, parecen cada vez más atrapados en un **síndrome narcisista** -como lo demuestran la disminución de las neurosis de carácter sexual y el aumento de los trastornos de tipo depresivo-. Los cambios sociales, los cambios de la familia *ética* a la familia *afectiva*, es decir de la que tuvo como principal tarea transmitir **normas y valores** a la afectiva con la tarea principal de proporcionar **afecto y seguridad**. El **ideal del yo** en el adolescente prevalece sobre la instancia del **Super-yo**, dedicados más al culto de sí mismos, de la propia belleza y del propio éxito -magnificado por los medios de comunicación en el mito de la autorrealización, del placer, y del éxito- ha producido una atrofia de la capacidad de autotranscendencia.



Es importante estar atentos a nuestros lenguajes: ¡Vivir como hablo! Es algo que no podemos olvidar, por ello debemos evitar las manifestaciones del lenguaje en negativo y dar presencia a emociones que generan apertura, acciones positivas que nos llevan a disipar la incertidumbre.

La vergüenza es una herida narcisista que puede no curarse nunca; estos niños educados para que puedan realizarse al máximo, están en mayor riesgo de ser sumamente infelices, porque la felicidad no se consigue eliminando de la vida todo tipo de sufrimiento, sino aprendiendo a aceptar los pequeños o grandes sufrimientos de la vida en un marco de sentido y de valores. Por lo cual es importante que a través de la educación les enseñemos a ver el mundo no como ellos lo ven, sino tal como es, evitando que se consoliden determinadas creencias y el joven se resigne a sus fracasos como si fuera un nefasto destino inamovible.

La confianza se construye día a día, y en la vida de nuestros alumnos, el miedo y estrés les generan resultados mediocres. Para crecer de las crisis vamos a depender de las fortalezas internas y externas, en definitiva de la actitud individual y grupal.

Los factores de riesgo que nos impide crecer hacia perspectivas más proactivas, al resignificarlos se transforman en emociones inclusivas, pues el trabajo de aprender, crecer y desarrollarnos como seres humanos, es un desafío personal.

El ser humano se realiza con otros, dado su carácter social e interactivo. No obstante el primer relato que debemos tener, es con nosotros mismos -intrapersonal- para dar paso a conversar con los otros -interpersonal-.

Una buena aceptación y percepción de nosotros va a ser relevante para iniciar acciones futuras: para soñar, imaginar y

emprender. Así en nuestros relatos, el uso de nuestras palabras y nuestras fortalezas, harán que las cosas ocurran. Para Brook y Goldstein (2010, p. 41) “ser resiliente significa que si no estás satisfecho con ciertos aspectos de tu vida [...] es tu responsabilidad tomar la iniciativa para reescribir los guiones negativos que mantienen esos problemas”.

Así pues, la resiliencia es un saber cada vez más dialogante con nuestro entorno y con todas nuestras fortalezas. Reflexionar sobre las luces que todos poseemos -fortalezas-, nos motiva a crear espacios de confianza y posibilidad.

Nuestra escuela tradicional preocupada por resultados visibles como aprender a conocer, aprender a hacer, ha descuidado el aprender a vivir con los demás y el aprender a ser. Se ha preocupado por la transmisión de conocimientos que pueden adquirirse a través de plataformas sin la presencia de un docente. Aprender a ser resulta más complejo siendo necesaria la presencia del docente para promoverlo con el ejemplo.

Coincidimos con el informe Delors (1996, p.15) “toda la vida personal y social puede ser objeto de aprendizaje y de acción”, añade nuevas disciplinas, como el conocimiento de sí mismo, y los medios de mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo. Vamos a desarrollar una serie de fortalezas necesarias para hacer frente a las situaciones de pérdida, que a la vez debe poseer todo buen docente para ayudar a otras personas en su crecimiento personal y social.

En los últimos años el paradigma resiliente ha supuesto un cambio de mirada de las patologías o déficits, a las fortalezas que ayudan a la persona, la familia y al entorno social próximo, a sobrevivir y adaptarse a los distintos cambios que la vida depara.

Para poder desarrollar estas fortalezas es fundamental la presencia de un adulto significativo, durante los primeros años de vida, en principio será alguno de los padres y a medida que se va ampliando el universo social lo buscará en él. Este buen vínculo, le va a dar seguridad en sí mismo y en los demás, y consiguientemente surgimiento de la confianza y la autoestima abriéndole la puerta al buen desarrollo de otras fortalezas en interacción con el entorno.

Las fortalezas y capacidades nos permiten afrontar los momentos críticos de la vida; autoestima, autoeficacia, empatía, comunicación eficaz y asertiva, resolución de conflictos, humor, prioridades, red social,.... Dan paso a la pasión, el entusiasmo, la esperanza, estando más próximos a la felicidad.

### 3.2 FORTALEZAS DE ÉXITO EN LA PERSONA

Las fortalezas son el resultado de la búsqueda de los aspectos más valiosos y deseables del ser humano, y han sido rastreadas en las culturas y religiones más importantes a través de diferentes estrategias. Para que una fortaleza sea admitida como tal, además de tener **presencia en todas las culturas**, debe cumplir unas condiciones de **distintividad**, apariencia de rasgo, existencia de ejemplos paradigmáticos, **ausencia de un opuesto deseable**, etc. La VIA (Values in Action Institute, 2002) propone una relación de 24 fortalezas agrupadas en seis bloques con una breve definición de cada una, como recogemos en la siguiente tabla: tabla I

Tabla1. Clasificación de Fortalezas según Values in Action Institute (VIA, 2002) (tomado de Peterson y Park, 2009).

<b>1. Sabiduría y conocimiento</b>
<p>Creatividad: pensar en formas nuevas y productivas de hacer las cosas.</p> <p>Curiosidad: tener interés sobre todas las experiencias que están teniendo lugar.</p> <p>Apertura de mente: pensar en las cosas con profundidad y desde todos los ángulos.</p> <p>Amor al aprendizaje: buscar el desarrollo de nuevas destrezas, temas y cuerpos de conocimiento.</p> <p>Perspectiva: ser capaz de proporcionar sabios consejos para otros.</p>
<b>2. Coraje</b>
<p>Autenticidad: decir la verdad y presentarse a uno mismo de una forma genuina.</p> <p>Valor: no amedrentarse ante la amenaza, el desafío, la dificultad o el dolor.</p> <p>Persistencia: finalizar lo que uno empieza.</p> <p>Vitalidad: acercarse a la vida con excitación y energía.</p>
<b>3. Humanidad</b>
<p>Bondad: hacer favores y ayudar a los demás.</p> <p>Amor: valorar las relaciones cercanas con los demás.</p> <p>Inteligencia social: ser consciente de los motivos y sentimientos de uno mismo y de los demás.</p>
<b>4. Justicia</b>
<p>Justicia: tratar a todo el mundo de la misma forma de acuerdo a las nociones de justicia y equidad.</p> <p>Liderazgo: organizar actividades de grupo y conseguir que se lleven a cabo.</p> <p>Trabajo en equipo: trabajar bien como miembro de un grupo o equipo.</p>
<b>5. Templanza</b>
<p>Capacidad de perdonar: perdonar a aquellos que nos han hecho daño.</p> <p>Modestia: dejar que los logros propios hablen por sí mismos.</p> <p>Prudencia: ser cuidadoso acerca de las propias decisiones; no hacer o decir cosas de las que luego uno se podría arrepentir.</p> <p>Autorregulación: regular lo que uno siente y hace.</p>
<b>6. Trascendencia</b>
<p>Apreciación de la belleza y la excelencia: percibir y apreciar la belleza, la excelencia, o la destreza en todos los ámbitos de la vida.</p> <p>Gratitud: ser consciente y agradecido de las buenas cosas que suceden.</p> <p>Esperanza: esperar lo mejor y trabajar para lograrlo.</p> <p>Humor: gusto por la risa y la broma; generar sonrisas en los demás.</p> <p>Religiosidad: tener creencias coherentes sobre un propósito más alto y un sentido en la vida.</p>

Tomando como referencia estas fortalezas de la Psicología positiva, vamos a presentar aquellas que han ayudado a nuestros alumnos a aceptar la pérdida y crecer a consecuencia de ella, a la vez que las consideramos necesarias para el ejercicio de la función y ayuda docente.

Parafraseando a Brooks y Goldstsein (2012) nos cuestionamos ¿Por qué ante las mismas adversidades algunas personas se reponen y siguen adelante, mientras que otras languidecen con sentimiento de desamparo, desesperanza y abandono? ¿Por qué algunos individuos logran un éxito que nunca se hubiera podido prever dadas sus circunstancias? ¿Cuál es la fuerza interior que impulsa algunas personas a superar poderosos obstáculos en su camino? La respuesta a estas cuestiones, supone tener unas fortalezas y mentalidad resiliente. Entre las que destacamos:

- Sentir que controlamos nuestra vida.
- Saber cómo fortalecer la “resistencia al estrés”.
- Tener empatía con los demás.
- Desarrollar una comunicación efectiva y capacidades interpersonales.
- Tener sólidas habilidades para solucionar problemas y tomar decisiones.
- Establecer metas y expectativas realistas.
- Aprender tanto del éxito como del fracaso.
- Ser un miembro de la sociedad compasivo y contribuyente.
- Llevar una vida responsable basada en una serie de valores sensatos.

- Sentirse especial (no egocéntrico) mientras ayudamos a los demás a sentir lo mismo.

La espontaneidad y el aventurarse más allá de los guiones preescritos puede ser una fuente de alegría, aventura y descubrimiento personal. No obstante, tener una serie de guiones establecidos, unas rutinas, nos da seguridad en nuestras relaciones y conductas tanto a nosotros como a los demás. Aunque determinados guiones no nos facilitan el cambio, ni somos conscientes de su presencia y seguimos esperando que los demás modifiquen su comportamiento sin asumir nuestra responsabilidad en esa situación. La persona, es la primera que ha de iniciar el proceso de cambio, descubriendo y reescribiendo sus guiones negativos o mejorando los guiones positivos o fortalezas.

Por desgracia, también aparecen algunos obstáculos a la mentalidad resiliente que pueden considerarse guiones negativos. Son formas de actuar aprendidas “y a menudo, los primeros borradores de los guiones negativos se escriben durante la infancia, y se representan a lo largo de nuestra vida adulta” (Brooks y Goldstein, 2012, p. 21). No siempre son de nuestro agrado, no somos conscientes de presentarlos y tampoco nos los hemos cuestionado. Para nuestra seguridad necesitamos seguir unos guiones que hagan previsibles nuestras actuaciones a los demás. Tomar conciencia y reconocer estos guiones que nos limitan en nuestra espontaneidad e improvisación, y hacernos responsables de nuestras acciones, nos permite ir más allá de los guiones actuales y escribir otros nuevos cuando estos no nos gustan, no funcionan, o no dan los resultados esperados.

### 3.3 LAS IDENTIDADES EMOCIONALES DE LOS FUTUROS DOCENTES

“En el pensamiento occidental, se ha desconfiado del afecto y la emoción [...] en beneficio de la razón, [...], con insistencia en la objetividad, la distancia, la evaluación fría y los procedimientos sistemáticos” (Noddings, 1996, p. 435). Desde finales del Siglo XX surge un interés creciente por el papel de la afectividad y las emociones en la vida cotidiana y en la educación (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Bar-On y Parker, 2000; Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2006), por cómo las emociones afectan a los contenidos y procesos del pensamiento (Bless, 2000), a las interacciones sociales (Lupton, 1998), y el impacto emocional que producen las demandas del trabajo docente como el stress y el “burnout” (Day, Sammons et al., 2007).

**Las emociones** regulan nuestras conductas, nos llevan a tomar decisiones y explican nuestro estado de bienestar o malestar, de ahí la importancia de nombrarlas y hablar de ellas, con la certeza que se pueden mejorar. El sentimiento es nuestra experiencia subjetiva de la emoción, juicio que uno hace de su experiencia cuando tiene que enfrentarse a la situación. Las emociones, sentimientos, pasiones, nos producen alteraciones físicas, estados psicológicos de bienestar o malestar, así como pensamientos y conductas relacionadas con estos estados; aunque se piensen sobre todo se sienten, son estados subjetivos que tienen múltiples dimensiones. Entran a formar parte de las respuestas biológicas, fisiológicas, pensamientos, conductas y hasta la misma adaptación social, en respuesta a los sucesos que nos ocurren, como los interpretamos y el significado personal que les damos.

Los profesionales de la educación han comprendido la importancia de los sentimientos en la actividad cotidiana, y en el

desarrollo socio-emocional de sus alumnos. Investigaciones recientes ponen de manifiesto el rol de las emociones en el proceso de construcción de la identidad profesional docente (Hargreaves, A., 2001; Zemblyas, 2003), y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas dirigen la atención, el aprendizaje, la memoria; “resulta imposible separar la emoción de las distintas actividades importantes de la vida” (Sylvester, 1995, p. 72). Identificar, comprender y regular las propias emociones, positivas o negativas, resulta imprescindible para generar emociones favorables en la actividad educativa, el bienestar personal, la efectividad en los procesos de enseñanza aprendizaje del aula y en el desarrollo socio-emocional de los alumnos (Sutton y Wheatly, 2003). Se comienza a demandar la formación en competencias sociales y emocionales dentro del mundo académico (Elías et al., 1997; Greenberg et al., 2003), necesarias para adaptarse con éxito, prevenir desajustes en la salud mental del profesorado y crear entornos favorecedores de aprendizaje.

La enseñanza es un trabajo en el que las **emociones** son fundamentales (Fineman, 1993; Nias, 1996; Day, 1998), la inteligencia emocional está en el centro de las buenas prácticas (Goleman, 1996); La salud emocional es crucial para la enseñanza eficaz durante toda la trayectoria profesional, al tiempo que la biografía personal, la carrera profesional, el contexto social y factores externos influyen en la salud emocional y cognitiva. Los profesores empuñan **su yo personal y profesional** en el puesto de trabajo. Las emociones no son ni buenas ni malas, serán positivas cuando los estados emocionales nos aportan bienestar, salud, equilibrio y felicidad, serán negativas cuando los estados emocionales aportan malestar, nos hacen daño o hacen daño a otros, son indispensables para la toma racional de decisiones (Sylvester, 1995; Damasio, 2000). Constituyen un tema capital en el proceso de enseñanza el sentido de **autoestima, de satisfacción personal y profesional, el control de**



**las tensiones emocionales**, y son una garantía en la enseñanza, “están **en el corazón de la buena práctica profesional**” (Denzin, 1984; Goleman, 1996).

Son evolutivas, las adquirimos a lo largo del desarrollo, en determinadas edades se viven más unas que otras. Se aprenden en el ámbito familiar y social, son fruto de nuestra programación genética y del aprendizaje social. Las identificamos con una etiqueta verbal, un nombre y también a través del lenguaje no verbal. Las reacciones de los demás nos indican la adecuación o inadecuación de una expresión.

La buena gestión de las emociones positivas, reduce la intensidad y frecuencia de las negativas. Las positivas **tienen un papel de cohesión social y de potenciación de las capacidades personales** constructivas, ayudan a los seres humanos a comportarse de manera más comunitaria y altruista (Vaillant, 2009). El optimismo estimula el esfuerzo y moviliza recursos para alcanzar buenos resultados a estudiantes, deportistas y trabajadores. Para Klein (2002) el control consciente de las emociones se perfecciona con la práctica. Entrenamiento que modifica las estructuras neuronales y cada vez resulta más fácil el dialogo con los propios sentimientos.

El cerebro se va configurando a lo largo de los años con las experiencias vividas. Cambiar es empezar a pensar de manera distinta en las mismas circunstancias para lograr resultados diferentes. Cuando alguien dice que no será capaz de hacer algo tiene razón porque no lo intentará. Pero si en las mismas circunstancias se siente capaz posiblemente lo conseguirá, y ese refuerzo sirve de base para sucesivos logros. No soy dueño de lo que me va a suceder, pero si está en mí la decisión de cómo voy a afrontar lo que me pasa. La vida no es el conjunto de cosas que nos pasan de forma pasiva. Una vida productiva y lograda es conseguir lo que queremos que nos pase.

La neurociencia ha demostrado que la emoción, el pensamiento y el cuerpo están interrelacionados por medio de circuitos bioquímicos y neuronales, de manera que todo lo que pasa en una dimensión afecta a las otras (Damasio, 2003). El binomio cuerpo/emoción implica a la totalidad del organismo, así la persona que se habla de manera positiva, modifica y mejora sus estructuras cerebrales. El lenguaje interno positivo y las autoinstrucciones positivas tienen la capacidad de sustituir las autoverbalizaciones negativas y limitadoras, por otras positivas y constructivas, consiguiendo que estas se conviertan en un hábito y en organizador del flujo de pensamiento.

Los pensamientos que no podemos asimilar y los sentimientos que no podemos verbalizar, se inhiben, se estrangulan o se amordazan, pero finalmente encuentran una vía de expresión a través de la somatización corporal. Pueden alterar funciones mentales, sociales y laborales. Es un hecho que cuando nos presionan a nivel emocional, disminuye la concentración, la efectividad y el rendimiento. El buen manejo de nuestras emociones nos lleva a una mejor adaptación y relación social. A través de las respuestas adaptativas nos preparamos para una respuesta apropiada en cada situación, la comunicación de nuestros sentimientos facilita la interacción social porque sé lo que el otro piensa y puedo ajustarme a sus necesidades. La psicología positiva postula que el cerebro se puede modular con el pensamiento: somos los que pensamos, pero el pensamiento más que positivo o negativo debe ser inteligente para adecuarse a la realidad.

Después de un impacto emocional, es posible generar un aprendizaje, crecimiento personal y desarrollo emocional. En psiquiatría implica una transformación positiva de la personalidad después del trauma. Cuando nuestra actitud es positiva, pondremos los medios a nuestro alcance para trabajar la voluntad y conseguir lo que nos proponemos. El optimismo y el pesimismo no son más que dos posibles actitudes que podemos adoptar libremente.

Seligman (2005), considera la necesidad de generar en el aula climas de seguridad y emociones positivas que faciliten el desarrollo y bienestar o felicidad de los alumnos, ya que estas favorecen el aprendizaje y las relaciones interpersonales significativas (Lyubomirsky, Diener y King, 2005). La base de las buenas relaciones conlleva poseer las competencias necesarias para convivir en conexión permanente con las propias emociones y con las de los demás; conocerse a uno mismo facilita conocer al otro, saber que siente, compartir los propios sentimientos, en suma favorece el camino de la empatía, base de la construcción de valores auténticos, de convivencia y de la conducta moral.

La enseñanza es un trabajo intenso que exige elevadas cantidades de energía física, intelectual y emocional (PriceWaterhouseCoopers, 2001; Jackson, 2010) para mantener la pasión por enseñar, es vital que las emociones positivas superen a las negativas. Requiere un uso cotidiano, intensivo y exhaustivo, del esfuerzo emocional, precisa de una significativa **implicación personal**. La **identidad docente** es un **proceso dinámico de cambio**, condicionada por los tiempos, los contextos, las personas, cuyas fluctuaciones refuerzan el aprendizaje, es la “movilización de un complejo de identidades ocasionales en respuesta a unos contextos cambiantes” (Stronach et al., 2002, p. 117).

### **3.4 SENTIR QUE CONTROLAMOS NUESTRA PROPIA VIDA**

Somos los autores de nuestras vidas. Nuestras palabras y comportamientos repetidos una y otra vez en situaciones similares, de formas parecidas, dan resultados predecibles convirtiéndose en los guiones de nuestra vida (Brooks y Goldstein, 2010, p. 41).

Objetivo principal de todo ser humano, es una fuerza vital para el bienestar físico y emocional. Supone la responsabilidad de cambiar aquello que no nos gusta. Sirve de catalizador para cambiar los guiones negativos, no debemos olvidar nunca las prioridades en la vida, sueños y aspiraciones, en suma ser proactivo en el cambio.

Darder Vidal, et al. (2013), manifiestan que todos tenemos incongruencias, una parte de nuestra mente nos motiva a seguir el camino más cómodo, mientras que la otra nos empuja hacia el esfuerzo y la autosuperación. Las creencias y valores que rigen nuestra forma de vivir, son mayoritariamente resultado de lo que creemos que tenemos que hacer. Unas son conscientes, fruto de la experiencia y el resultado de pensamientos actuales, y otras interiorizadas en la infancia de los distintos entornos de relación - familia, escuela, contexto sociocultural- quedan relegadas en nuestro inconsciente. Para actuar más acorde con nuestra manera de pensar sobre cómo debemos actuar y aumentar nuestras congruencias, preguntarse sobre posibles guiones negativos que debamos mejorar, activa nuestra capacidad mediadora para tomar conciencia de la situación y modificar nuestros antiguos guiones de actuación.

Sentir que controlamos nuestra propia vida nos lleva a plantearnos nuestras actuaciones para poderlas mejorar.

### 3.5 AUTOESTIMA

En el ámbito educativo, autoestima, autoconcepto y autoeficacia, son constructos de gran importancia tanto en alumnos como en profesores de cualquier nivel. La forma en que la persona se percibe y valora a sí misma y a su conducta, va a condicionar su equilibrio psicológico, rendimiento y estilo de relación.

Autoconcepto y autoestima son las dos caras de la misma moneda: el autoconcepto, componente cognitivo o perceptivo, idea que cada persona tiene de sí misma, y de sus circunstancias (personales, sociales, laborales, etc.), esta imagen va acompañada de componentes emocionales y valorativos, de *autoestima*, aprecio que cada cual siente por sí mismo (Watkins y Dhawan, 1989). Lo que se sabe, piensa o cree sobre sí mismo genera sentimientos de satisfacción o frustración, valorándonos positiva o negativamente. **Autoconcepto y autoestima son conceptos vinculados**, por ello, mejorando una se mejora el nivel de la otra y viceversa.

Los distintos autores convienen en definir la autoestima como la **percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma** en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental (Burns, 1990). Se construye a partir de las propias experiencias en interacción con el entorno, resultando relevantes tanto las propias experiencias, como las respuestas e informaciones recibidas de las personas significativas (L'Ecuyer, 1985; Ballester, March y Orte, 2006).

Asociada a estos constructos aparece la percepción de **autoeficacia** (Bandura, 1982, 1989, 1997), referida a la **confianza de la persona respecto de las propias habilidades**. Es el resultado de evaluar la efectividad de las propias acciones, comparada con la

eficacia percibida en los otros, unido a la información que nos proporcionan a cerca de la propia competencia.

La autoestima es el **marco de referencia** para interpretar, comprender y organizar la información sobre sí mismo y los demás. Conformamos nuestra personalidad, le otorgamos sentido, y está **relacionada con la competencia social**, influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Clemes y Bean, 1996; Clark, Clemes y Bean, 2000). Se considera una **necesidad humana poderosa y profunda** para un buen funcionamiento, una vida sana y autorrealizada (Vera y Zebadúa, 2002). Branden (1995) agrega **la confianza, la propia capacidad de pensar y de enfrentarse a los desafíos de la vida**; es el derecho de **triunfar, ser feliz, respetado y digno**.

Es una **realidad compleja y multidimensional**, con representaciones y juicios referidos a distintas dimensiones -corporal, psíquica, comportamental y social- en los distintos contextos de la vida -personal, familiar, social, laboral- dando lugar al autoconcepto general o global, resultado de la autovaloración en áreas específicas, **jerárquicamente organizadas** (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Axpe y Uralde, 2008). Se mantiene en el tiempo, es **estable**, excepto que se produzcan experiencias transcendentales. Es **descriptivo y evaluativo**, comparando las informaciones y valoraciones particulares con patrones absolutos, como el “ideal” al que me gustaría llegar, y con patrones relativos a como nos vemos y sentimos en distintos momentos el “real”. La autoestima es la llave del éxito o del fracaso.

La autoestima es fundamental para nuestra supervivencia y es el **final de la travesía de una identidad bien estructurada**. Se vive como **un juicio positivo sobre uno mismo**, al haber conseguido un

**entramado personal coherente**, basado la interrelación de elementos físicos, psicológicos, sociales y culturales; surgiendo la **satisfacción, la seguridad ante uno mismo y ante los demás**.

Puede considerarse una competencia emocional, “es un sentimiento profundo que hunde sus raíces en la infancia y que tiene relación con la percepción que hacemos de la estima que los demás tienen por nosotros” (Hué, 2008, p. 161). En el docente la autoestima **se forma** a partir de tres indicadores sociales: el sentimiento de **ser aceptado** por los compañeros, por los alumnos en el **papel de profesor y la integración en el centro educativo** (Esteve, 1994).

Uno de los pilares sobre los que se edifica la autoestima es el trabajo; la persona se identifica con aquello que realiza con profesionalidad, sintiéndose contento y lo lleva a cabo con amor y dedicación. Amor, trabajo y cultura son considerados los pilares de la Felicidad, una sinfonía en la que su principio armónico debe ser la coherencia.

Para su buen desarrollo debemos evitar la comparación con los demás, para sentir confianza y satisfacción por lo conseguido. El perdonar tus errores, admitir las propias limitaciones, ser benévolo con uno mismo y con los demás, sin olvidar nuestras metas, nos permite la superación y estar seguros de alcanzar nuestras metas.

Una de las experiencias que más eleva la autoestima es hacer algo positivo por los demás. En una identidad equilibrada somos más felices al dar que al recibir, en la donación se encuentra una buena dosis de paz y alegría, que nos lleva a una cierta armonía interior.

Hay cuatro áreas a explorar y analizar: **visión de uno mismo**, la **relación con los demás**, la **visión de la historia personal** y por último **la interpretación de la realidad**. Para hacer un balance

correcto debe tenerse en cuenta tanto los aspectos positivos como negativos de los distintos aspectos físicos, psicológicos, conductuales, cognitivos, asertivos y culturales. No olvidemos que la autoestima consiste en **valorar y reconocer lo que uno es y lo que puede llegar a ser.**

### **La relación con los demás**

Es importante tener en cuenta como nos ven, cómo y con quién establecemos contacto; en esta interrelación hay una mezcla de independencia y de dependencia sana: **ser uno mismo**, ser **con los demás** y un paso más allá ser **para los demás.**

### **Visión de la historia personal**

Pasado, presente y futuro forman el tejido biográfico en el que se ordenan y se da coherencia a las vivencias almacenadas rindiendo cuentas de cada segmento de nuestra travesía. Para muchas personas el pasado no se supera y quedan atrapadas en sus tramas negativas, otros se quedan en una especie de éxtasis del presente, típico de los adolescentes, cuando el hoy y el ahora tiene toda la vigencia. Costando embarcar hacia el futuro que es visto con miedo, inquietud, temor al fracaso y dificultad para creer en las propias posibilidades.

Las preguntas sobre las historias de vida deben facilitar al narrador revivir su trayectoria, ilusiones y metas por cumplir, siempre apoyadas en el esfuerzo de sacar lo mejor de uno mismo y sigan una explicación convincente. Es importante aprender a perdonar a pasar página, mirando hacia adelante con amor y concreción. Consiste en explicar los hechos de la vida personal y su entorno descifrando sus significados, su auténtico valor. Interpretar es declarar acertadamente lo que nos envuelve para poder comprender el verdadero fondo de lo que está alrededor.



## **Madurez como camino hacia la plenitud**

Aunque la vida es compleja su conocimiento debe ser sencillo. La sencillez es una virtud de la inteligencia que consiste en el arte de saber reducir lo complicado a lo escueto y sustancial.

Cada persona es lo que ha vivido, la madurez es el conocimiento teórico y práctico de la existencia que se completa con la consecución de los principales objetivos propuestos; es la autorrealización dentro de las limitaciones naturales de cada uno. Maslow (1991) define la madurez como el llegar a ser persona mediante el desarrollo de ciertas necesidades básicas -alimentación, casa, sueño, vida sexual, amor, pertenencia, estima propia y ajena- que va ordenando jerárquicamente de lo físico a lo espiritual por efecto de la motivación. Percibir correctamente la realidad, aceptarse a uno mismo vivir con naturalidad, concentrarse en los problemas y las dificultades, tener un espacio privado que nos dé autonomía y mantener unas relaciones interpersonales profundas previamente seleccionadas van dando forma, a la larga, a la plenitud personal.

Victor Frankl (1991) subraya la importancia de la transcendencia, de encontrar un **significado a la vida** que va más allá de uno mismo. Surgiendo el mundo de los valores que nos permite huir del vacío asistencial, de la sensación de vivir absurdamente. **El sentido de la propia vida es subjetivo, responde a las propias preferencias y se va descubriendo con el tiempo.** Diferencia entre valores de actitud o posiciones ante el sufrimiento o situaciones difíciles; los valores vivenciales, recibidos del mundo son el heroísmo en su lucha personal, del goce y del disfrute estético; los valores de creación, procedentes de lo que el sujeto es capaz de idear, producir e inventar, expandiendo su psicología y abriendo una ventana a nuevas formas de vida.

Por último Rogers (2000) se interesa por el proceso de convertirse en persona que culmina con la autorrealización, llevándonos a sacar el máximo provecho a nuestras posibilidades, sabiendo estar abiertos a la experiencia. Este **“llegar a ser”** nos conduce a la aceptación de los demás y a ganar confianza en nosotros mismos. La persona que funciona íntegramente es feliz, sufre pocas tensiones emocionales en su interior, piensa de manera flexible y tiene capacidad para aceptar las críticas. Dado que la dimensión más importante **es el futuro**, porque es el lugar donde voy a pasar el resto de mi vida, hemos de entender la felicidad como una ilusión, consiste en ese conjunto de cosas buenas que cualquier persona es capaz de desear. Es un asunto más privado que público, de aquí la importancia de tener sueños para tener esperanza.

“Para ser feliz hay que tener una *personalidad equilibrada* y haber sido capaz de configurar un *proyecto de vida* con tres ingredientes fundamentales amor, trabajo y cultura. Es más fácil hablar de felicidad que conseguirla” (Rojas Montes, 2011, p. 340).

La felicidad consiste en sentirse bien con uno mismo. La podemos ver desde dos ángulos, instantes positivos que puedes tener y la vida como totalidad. La felicidad es un *resultado*, el resumen de lo que hemos ido haciendo con nuestra existencia personal; descansa sobre una actitud mental positiva, un esforzado intento de vivir en armonía con uno mismo, aceptando lo inmutable y luchando contra viento y marea para cambiar lo modificable en aquellas parcelas que lo requieran. No hay felicidad sin amor, y no hay amor sin renunciaciones. Poner el bienestar y el placer como metas absolutas de la conducta supone un grave error, ya que la mejor de las travesías personales está surcada de problemas, luchas de distinto signo y por supuesto, retrocesos en el propio camino. “La felicidad no depende de la realidad, sino de la interpretación de la realidad que uno hace; es

importante saber lo que uno quiere y persigue, ser coherente es estar caminando hacia la felicidad” (Rojas Montes, 2011, p. 323).

Si la autoestima se define como el concepto que una persona tiene de sí misma, nos lleva a pensar que necesita del autoconcepto para poder ser reforzada y, si esto es así, la mejor estrategia, ha de partir en un primer momento, de saber cuánto conoce el sujeto sobre su persona y la correspondencia que existe entre su percepción y la que de él tienen los demás. Por otro lado la mejor forma de entender el término autoestima es mencionar sus características:

- Sentirse a gusto con uno mismo
- Sentirse importante. Tú eres importante.
- Tu eres diferente
- Estar feliz por las cosas adecuadas que haces.
- Aceptar las dificultades e intentar solucionarlas.
- No desanimarse cuando las “cosas no van bien”.

A medida que aprendemos a aceptarnos a nosotros mismos, que reconocemos nuestros puntos fuertes y vulnerables, y articulamos nuestros valores, estaremos en posición de eliminar los factores que se presentan como obstáculo para llevar una vida más satisfactoria, honesta y rica.

### **3.5.1 La autoestima positiva y su significado**

El nivel de autoestima es el responsable de muchos éxitos y fracasos escolares y laborales. Una elevada autoestima, vinculada a un concepto positivo de sí mismo, potenciará la capacidad de la persona para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, mientras que un bajo nivel de autoestima enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso.

La autoestima es importante, porque nuestra manera de percibirnos y valorarnos moldea nuestras vidas.

- En la adolescencia los mensajes se superponen.
- Las personas que valoro influyen en mi autoconcepto.
- Cuanto más positiva sea nuestra autoestima:
  - Más preparados estamos para afrontar las adversidades.
  - Más posibilidad tendremos de ser creativos en nuestro trabajo.
  - Más oportunidades tendremos de establecer relaciones enriquecedoras
  - Más inclinados estaremos a tratar a los demás con respeto.
  - Más contentos estaremos por el hecho de vivir.

No debemos olvidar que “No conseguiremos que nos valoren si antes no nos valoramos a nosotros mismos...”, “no conseguiremos que nos valoren si no nos sentimos dignos de ser valorados...”.

### **3.6 PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA**

Para Díaz-Aguado (2003) la **valoración de nuestras competencias** es siempre subjetiva y viene determinada por la influencia del entorno infantil, si bien puede modificarse. Decía Steiner (2002, p. 144) “la mayor parte de nosotros hemos sido educados en la creencia de que elogiarnos a nosotros mismos es un acto de inmodestia, de tontería y de humillación”. Si nosotros mismos no somos capaces de valorarnos, difícilmente nuestros alumnos tendrán una valoración alta de nosotros, de ahí la importancia de que

los docentes desarrollen la confianza en sí mismos, “la persona con confianza en sí misma se aprecia a sí misma de verdad, es consciente de sus cualidades y de sus capacidades positivas, pero también es capaz de reconocer sus defectos, sus incapacidades y sus insuficiencias” (Simmons y Simmons, 1998, p. 87).

La percepción de eficacia docente, es la creencia del profesor sobre el poder de sus propias acciones para producir resultados deseables en sus alumnos, **dotando de sentido a la actuación** profesional. Es considerada un sistema activo y aprendido de creencias que se sostienen en el contexto de trabajo (Dellinger, Bobbett et al., 2008). Un sentido de **eficacia elevado, motiva** a desarrollar nuevas estrategias y capacidades, facilita la implementación de nuevos métodos. Por el contrario, una percepción de **eficacia débil** orienta hacia la **vigilancia**, el uso de reglas estrictas para el control de la clase, la utilización de recompensas extrínsecas y sanciones para hacer que los alumnos estudien y **pesimismo** en la percepción de la motivación de los alumnos (Woolfolk y Hoy, en Bandura, 2003).

Un poderoso indicador del compromiso es la percepción de autoeficacia (Bandura, 1997; Pajares, 1996, 1997), es “la creencia de los docentes de que están ejerciendo una influencia positiva y decisiva en la vida de los estudiantes” (Darling-Hammond, 1990, p. 9). La **autoeficacia del profesor** desempeña un papel importante en su motivación, su compromiso continuado (resiliencia) y rendimiento. “Una capacidad sólo es tan buena cuando se ejecuta bien. La desenvoltura con la que las personas se enfocan y desarrollan las tareas difíciles determina si hacen buen o mal uso de sus capacidades” (Bandura, 1997, p. 35).

Cuanto más elevado es el sentido de la eficacia de los docentes, más probable es que superen con tenacidad los obstáculos y persistan ante el fracaso. Esa resiliencia,

tiende a fomentar la enseñanza innovadora y el aprendizaje de los estudiantes. (Goddard et al., 2004, p. 3).

Asociamos los niveles elevados de autoeficacia a la disposición de los profesores a trabajar colaborativamente con otras personas, dentro y fuera de la escuela, en especial con las familias. La relativa fortaleza de sus creencias en su eficacia influye en su éxito al resolver problemas. El sentido de **autoeficacia tanto individual como colectiva** son condiciones necesarias de la buena enseñanza y del aprendizaje satisfactorio.

### 3.7 LA EMPATÍA

**Conocerse** a uno mismo facilita conocer al otro y saber que siente, a la vez facilita el hecho de **compartir** los propios sentimientos, favorece el camino de la empatía, base para la construcción de valores auténticos de **convivencia** y de **conducta moral**. Partiendo de la propia singularidad podemos orientarnos hacia la **identificación con los demás** y sentir que ellos y nosotros somos humanamente los mismos, sean cuales sean las diferencias (físicas, culturales, ideológicas, sociales,...).

“El autoconocimiento propicia la capacidad empática, que junto con la capacidad de autogestión y la capacidad de saber estimular las emociones de amor y concordia, despiertan el deseo de acercamiento y hacen posible la **comunicación desde la escucha y la asertividad**. De esta manera queda erigida la capacidad de **resolver conflictos** de manera pacífica y justa, sin someter ni someterse” (Darder, 2013, p. 84).

Popularmente definida como la habilidad o capacidad de identificarse con los demás, de experimentar indirectamente sus sentimientos, actitudes o pensamientos. Se asocia con expresiones

como “ponerse en la piel de los demás” o “ver el mundo a través de los ojos de otra persona”. Para Hoffamn (1980) es una **respuesta afectivo-cognitiva**, que se activa al observar el estado de necesidad y vivencias de otra persona, que influye en la percepción y valoración del bienestar de esta.

Es ponerse en el lugar del otro, desde el mundo de las ideas, tomando sus pensamientos o los nuestros, o desde las emociones, cómo nos sentimos ante lo que les ocurre a los demás. Para algunos empatizar es fácil y no tienen que hacer esfuerzo, en tanto que para otros resulta difícil y complejo. Nacemos con una **predisposición biológica** a ser más o menos empáticos, pues viene marcado por los genes, las hormonas y la estructura cerebral. Sus manifestaciones estarán **influidas por la educación** recibida, las experiencias vividas y el ambiente en el que crecemos, hacen que se desarrolle en mayor o menor medida la capacidad de empatizar. Estadísticamente hablando las mujeres son más empáticas, debido a la interacción de factores biológicos –hormonales- y socio-culturales -la educación-. Pero no por ello todas las mujeres son empáticas y ningún hombre lo es, nada más lejos de la realidad, hay muchas **diferencias interindividuales** de una persona a otra.

La educación del cerebro social es posible y cuanto más se practique más fuerte se vuelven las conexiones neuronales (Ratey, 2002). Considerada una característica propia de los humanos, la empatía no ha sido observada en animales, contribuye a nuestro desarrollo ético y moral. La acción altruista brota de la empatía y proporciona bienestar al que la práctica. Afortunadamente, nuestro cerebro está diseñado para obtener placer cuidando de los demás tanto como de nosotros mismos. Los centros del placer están conectados con los centros que rigen la conducta moral (Vaillant, 2009).

La empatía es un fundamento crucial para fomentar la sinceridad, la decisión y el liderazgo carismático. El estilo de hacer observaciones y poner límites de las personas empáticas es tal que los demás están más dispuestos a escuchar y reaccionar de forma positiva a lo que dicen. Tienen un sentido muy preciso de cómo las perciben los otros porque son capaces de ponerse en su piel.

La empatía influye considerablemente en la calidad de vida personal y profesional, sobre todo en las actividades que comportan sentido de ayuda y relaciones sociales. Facilita la **comunicación**, la **cooperación**, el **respeto**, la **compasión** y el buen **manejo de los conflictos personales** de forma efectiva y constructiva. Proporciona fortalezas para cambiar los guiones negativos cuando buscamos mejorar nuestras interacciones con los demás. No sólo es un componente esencial de una mentalidad resiliente, sino que está en sus cimientos.

La empatía es la competencia fundamental de la conciencia social [...]. La empatía es el sine qua non de toda la efectividad social en la vida laboral. Las personas con más empatía son las mejores a la hora de reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes o de los subordinados. Parecen accesibles, con ganas de oír lo que la gente tiene que decir. Escuchan con atención, captando lo que a la gente le preocupa de verdad, y aciertan siempre. (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002, p. 50).

Los fallos en la empatía aparecen al no pararse a pensar en cómo nos perciben los demás realmente, llevando a responder con ira ante las críticas en lugar de reflexionar y aprender de ellas. Si somos sensatos y nos paramos a pensar en todo ello, nos vemos ante la necesidad de hacer cambios, de analizar nuestros guiones negativos, el control personal y la empatía. Muchas personas confunden empatizar con ceder, con no ser fiel a los propios sentimientos o pensamientos, con no ser decidido o sincero, pensando que si muestran empatía la gente se aprovechará.



Empatizar significa considerar con deferencia los sentimientos de los otros y después tomar decisiones inteligentes que tengan en cuenta esos sentimientos. Proporciona un cimiento básico para establecer relaciones más satisfactorias y efectivas en todos los ámbitos de nuestra vida. De hecho la empatía proporciona un fundamento crucial para fomentar la sinceridad y la decisión, ser un líder más efectivo e influyente, que sabe mantener la disciplina. Podemos mostrar empatía al tiempo que se establecen límites o se reprueban ciertas conductas de forma constructiva. Los líderes son más efectivos cuando se comunican estableciendo resonancia con los que tienen a su cargo.

La empatía se desarrolla en un contexto en el que las propias necesidades emocionales son percibidas y atendidas, se facilita la conexión emocional entre los miembros del grupo y se proporcionan oportunidades para practicar la acción compasiva y de ayuda. La empatía del profesorado tiene un papel clave, además de modelo puede proporcionar un marco permanente que conduzca a la comprensión y respeto del otro, despertar el deseo de ayuda y el sentido de responsabilidad para su bienestar. También está estrechamente relacionada con la formación de la autoimagen en el alumnado, se construye en base a los comportamientos y actitudes del profesor en relación a sus alumnos, dependiente del conocimiento que tenga de estos.

Según Cooper (2004) el docente que puede ser empático con sus alumnos no sólo contribuirá en su desarrollo moral, sino que también facilitará el proceso de aprendizaje, la experimentación de emociones positivas y competencias sociales necesarias para el desarrollo personal y el desempeño académico. Las interacciones positivas entre el docente y el alumnado están relacionadas con altos niveles de compromiso en el aprendizaje y mayor calidad de las

relaciones interpersonales incrementadas por la valoración de los vínculos y el compartir.

### **3.8 COMUNICACIÓN EFECTIVA Y CAPACIDADES INTERACCIONALES.**

La comunicación, en cualquiera de sus modalidades, es una de las capacidades más importantes en las relaciones sociales, genera entendimiento entre las personas, se da cuando todos los integrantes de la institución educativa, aula, o familia están plenamente conectados. Construye conocimiento sobre aquello a lo que se dedica tiempo, tareas, informaciones, acciones, individuales o colectivas, a través de la interiorización de las conversaciones nos proyectamos hacia el futuro. La interiorización es un proceso de conversión del conocimiento explícito en conocimiento tácito y está muy relacionada con el aprender haciendo (Nonaka y Takeuchi, 1999). Cuando esta se corta surgen los conflictos y otros problemas o situaciones de estrés asociadas.

Lo más importante de la comunicación es escuchar lo que no se dice (Drucker, 2006). La asertividad es el fundamento de una buena comunicación, requiere un profundo autoconocimiento, capacidad de autogestión y empatía. Adquiere una dimensión personal auténtica cuando se practica de la manera deseada, sin inhibición ni agresión. Tomar conciencia de ella, decir lo que se piensa, se siente, se desea, respetando al otro, es el primer paso para defender los propios derechos. Entendemos la comunicación como intercambio de emociones a la vez que generador de emociones, el cerebro emocional capta un 90% más de información proveniente del lenguaje no verbal, que la recibida por vía oral (Mehrabian, 1972) El lenguaje no verbal tiene mucha fuerza y llega al receptor lo de manera más impactante.

Comunicar con efectividad está íntimamente relacionado con la empatía. Engloba una apreciación de cómo se perciben nuestros mensajes verbales y no verbales y la capacidad de escuchar activamente. Valorar no significa estar de acuerdo, sino entender sin despreciar, “nunca me escucha” o “es que no me entiende”, desconectan cuando intento decirles algo, es “decir las cosas de manera que los demás sean más receptivos”.

Los individuos que saben comunicar con efectividad son capaces de expresar sus pensamientos y sentimientos con claridad y diplomacia, escuchar atentamente, captar los mensajes verbales y no verbales de los demás, articular expectativas, objetivos y valores, definir y resolver problemas, disolver en vez de intensificar los conflictos. Los profesores deben analizar su estilo de comunicación sobre todo cuando hay desacuerdo y enfado, evitar decir las cosas de forma despectiva aunque cuando algo nos duele debemos de manifestarlo de forma asertiva.

El lenguaje es un componente importante de la comunicación, no obstante debemos asegurarnos de entender antes de ser entendidos, para emprender una comunicación efectiva es necesario escuchar y comprender lo que dicen los demás.

Desde la ontología (estudio del ser) del lenguaje se plantea que nuestras narrativas construyen realidad y a la vez generan acción (Véliz, 2014, p. 20). “¡Viviré como hablo!”, una máxima que jamás hay que olvidar. Desde el lenguaje vivimos y actuamos, construimos certeza, de ahí la importancia de cuidarlo, en función de cómo hablamos, los resultados en el campo de la incertidumbre serán claramente otros e indudablemente mejores. Pues la incertidumbre hace que nuestro lenguaje emocional sea negativo, resta posibilidades a la activación interna mediante la resignación, indignación, reticencia, desgana, desconcierto, arrogancia, celos. De esta misma

manera el lenguaje también puede dar visualidad y presencia a emociones que generan apertura, acciones positivas, con lo que se atenúa o disipa la incertidumbre, tales como aspiración, resolución, serenidad, certeza, aprobación, apertura, asombro, flexibilidad y convicción.

Al igual que la incertidumbre, la crisis, son sinónimos de problemas, tensiones, pérdidas,... etc. El lenguaje estigmatiza las posibilidades, y con ello, nuestras reacciones vienen predisuestas. Nos resulta extraño pensar que detrás de una crisis pueda surgir una verdadera oportunidad.

La aportación de la comunicación a la sociedad de la incertidumbre será desafiar las certezas y los antiguos paradigmas, para con el tiempo transformar los grupos humanos en colectivos más flexibles, adaptativos y en constante proceso de aprendizaje, frente a los múltiples escenarios cambiantes. Comunicar genera participación en los grupos de trabajo, a través de diseños inclusivos y comprometidos con la participación colectiva. “La comunicación da movilidad a las personas, las educa para rediseñarse, para cambiar, y con esto cargarse de nuevas miradas frente a los desafíos diarios” (Véliz, 2014, p. 82).

Los guiones negativos de la comunicación, son no saber expresar los pensamientos, sentimientos, manifestarse con hostilidad o ira, no valorar los sentimientos, ridiculizarlos o ignorarlos. Es importante mantener la coherencia en el lenguaje, entre lo que decimos y lo que hacemos. Mucha gente se sorprende al observar las discrepancias que existe entre lo que dicen, lo que es importante para ellos y su comportamiento.

Fomentar las conversaciones, nos permite convertirnos en comunidades de aprendizaje, espacio transformador dentro de un

grupo humano, ya que el conocimiento fluye desde el uso del lenguaje. La empatía se transforma en la conversación, para la que constituye un recurso transcendental. Al empatizar con el silencio de alguien nos conectamos con los sentimientos y las intenciones que esconden (Rosenberg, 2008). Que importante conversar, aprender a conversar, dedicar tiempo a la conversación interna resulta un factor crítico de éxito para el desarrollo personal. La conversación con los otros permite generar un círculo virtuoso de ideas, evitando que las diferencias se transformen en un freno del crecimiento.

Que el miedo no se apodere del silencio, que se multipliquen las preguntas, que la asertividad fluya y se sumen nuevos significados. Así los aprendizajes serán compartidos surgiendo por esta vía un nuevo conocimiento. Nuestras conversaciones generan el tejido en el que nuestras relaciones viven. Mantendremos una relación con una persona mientras estemos en una conversación abierta y continua con ella, es así como queda definida una relación (Echebarría, 2008).

A través de la comunicación, los ritos, los mitos y los hitos, diseñamos procesos de recuerdos colectivos, acciones grupales e individuales, que como hemos visto fortalecen la identidad. La memoria es la representación del pasado desde el presente (Cyrulnik, 2010). La comunicación nos fortalece en nuestro proceso conversacional. Saber conversar, desafiar juicios, generar ofertas y levantar compromisos, claramente fortalece todo el proceso de diálogo interno (Echeverría, 2008).

Resulta evidente la implicación entre la comunicación asertiva y la docencia, entre los supuestos de partida de esta y los docentes. Todo docente en formación para llegar a una verdadera comunicación requiere un profundo autoconocimiento, capacidad de autogestión y

empatía, tal como veremos en el Capítulo 3 de este trabajo resultan esenciales para el ejercicio de su función docente.

Es fundamental comprender que la esencia del ser humano es absolutamente interactiva, se realiza con otros, de ahí la importancia de las conversaciones en el desarrollo integral de las personas. La primera conversación que debo tener es intrapersonal, conmigo mismo, y luego con el otro, interpersonal. Cuando yo me conozco, cuando me desafío y acepto, cuando yo logro reconocer mis conversaciones privadas (personales), claramente en ese momento se darán los recursos para poder entablar diálogos con otros.

### **3.9 EL HUMOR**

*“La vida es demasiado importante  
como para tomársela en serio”  
Oscar Wilde*

“Humor”, palabra con numerosas acepciones, en cuya definición no existe consenso, es cualquier estímulo potencial de la risa -juegos, bromas, chistes, viñetas, situaciones embarazosas, incongruencias, inocentadas, cosquillas...- (Jáuregui, 1998). El humor genera emociones positivas y reduce las negativas, se disfruta con la risa, con mirada lúcida, o incluso funesta de la realidad. Hemos de tomar conciencia del potencial benéfico de ese humilde y agradable compañero vital que es el humor, un compañero que por otra parte no carece de sutilezas.

Para Vanistendael et al. (2013, p. 123) “es la capacidad de conservar la sonrisa ante la adversidad”, esta definición es restrictiva y poco científica pero según nos dice lo esencial es comprenderse. Por lo cual nos dice que el humor es todo lo que nos hace reír excepto las cosquillas. Pues la risa puede ser una consecuencia del humor, pero

el humor no siempre necesita de la risa. ¿Cómo tomarnos en serio a alguien carente de humor? El humor es la capacidad de conservar la sonrisa ante la adversidad, considerándolo de gran importancia en situaciones difíciles, cuando uno es pobre el humor y la audacia nos ayuda a mantenernos en pie; todos podemos pensar acerca del papel del humor en ciertos momentos críticos de nuestra propia vida o de nuestros allegados.

No se menciona directamente el humor como elemento constitutivo de la resiliencia, pero aparece como algo perfectamente coherente con ciertos elementos también mencionados, como sucede por ejemplo con las aptitudes para las relaciones o con la existencia de un clima emocional positivo. Así el humor se trata de un factor de resiliencia entre otros muchos y actúa con los demás factores; en el que integra aspectos intelectuales, emocionales, físicos y relacionales de la persona.

Hay por tanto códigos de conducta incluso para la risa. El humor se sitúa entre la confianza a la vida y lo incongruente. Lo incongruente concierne con frecuencia a la tensión entre una situación ideal o deseada, por un lado, y a la realidad de la vida, que se releva bien distinta por otro. El humor ayuda a conservar la confianza a pesar de las tensiones creadas por lo incongruente. Comte-Sponville (1998) considera que el humor será más profundo cuanto más toque el sentido de las cosas más importantes de nuestra vida. Esta búsqueda pragmática de sentido, constituye una base de confianza fundamental en la vida, algo de gran importancia para la resiliencia. El humor ayuda a orientarnos al sentido de la vida cuando este comienza a “vacilar” ¿Pero qué es lo que ocurre primero: es la conciencia de sentido, la confianza o el humor? Desde un punto de vista pragmático estamos ante el problema del huevo o la gallina. Estamos lejos de determinar el sentido de la causalidad, no se sabe si

existe una sola causa, debemos discernir en cada situación si tenemos capacidad de actuar y cómo.

Así pues es un reflejo de la inteligencia que, frente a lo incongruente o desagradable, trata de volver a orientarnos en esta vida que nos supera y que presentimos que tiene un carácter positivo. Pudiendo afirmar que la vida vale mucho más que nuestro problema, operando como un auténtico revelador que nos recuerda con un destello el lado positivo de la vida.

El sentido y el humor nos permiten tomar distancia de nuestros problemas, que a través del vínculo nos vincula a la vida, con nuestras imperfecciones al colocar nuestras imperfecciones en una corriente más vasta de la existencia. De hecho el humor se nutre de las incongruencias creadas por nuestras imperfecciones. Pues si todo fuera perfecto en la vida, ¿seguiría habiendo alguna oportunidad para el humor?

Es por lo cual muy importante que nos aceptemos a nosotros mismos, con nuestras cualidades y flaquezas. ¿Pero cuantas personas se aceptan de este modo? En nuestra sociedad en la que se adquiere valor a través del rendimiento y la perfección, esa aceptación es casi un acto subversivo. La ternura hacia la imperfección crea un puente entre nuestro ideal y nuestra vida real, pues nos ayuda a sostener y a proseguir lo incongruente, nos ayuda a permanecer arraigados en la realidad de nuestra vida, pero a la vez seguimos orientándonos por nuestro ideal, así nuestro crecimiento prosigue con una esperanza realista. El humor resuelve esa tensión única en un grado secundario y la preserva, mientras que la burla la resuelve en un primer grado y la elimina, matando así la vida. Componemos nuestra vida con los elementos que tenemos a nuestro alcance, incluidos nuestros límites, nuestras debilidades. Incluso en la intimidad de nuestra vida el humor nos lleva a aceptar a los otros y



a nosotros mismos, sacando provecho de nuestras debilidades con el objetivo de un mejor crecimiento de nuestra vida, siendo una liberación si lo comparamos con el perfeccionismo.

A través podemos restablecer e incluso reforzar los vínculos, pues el humor constructivo es incluyente y el destructivo rompe las relaciones y crea la exclusión (Vanistendael, 2013). Nos permite ver una realidad bien conocida desde una perspectiva nueva. Nos lleva a otras dimensiones de la vida, permite metamorfosear la realidad inmediata y profundizar en nuestra experiencia.

En otras ocasiones a través del humor creamos una distancia entre la persona y su problema, pues el humor aparece en situaciones muy difíciles, como una expresión de lucha por la vida y la ausencia de sentido, como una afirmación de la libertad interior, en vista a las carencias de libertad exterior. En muchos casos nos permite instalarnos en la situación de oprimidos, permitiendo sobrevivir.

Al igual que el humor nos engancha a la vida también puede destruirnos, pues la ironía y el sarcasmo pueden herir y dividir, procurando exacerbar los elementos incongruentes y destruir la confianza. Pues si la incongruencia se dirime en la diferencia entre el ideal y la realidad, la ironía y el sarcasmo tratan de destruir la tensión entre estos dos polos, tomando a burla el ideal o plasmando la realidad vivida con el desprecio. Ejemplos de humor destructivos son el perfeccionismo sofocante, el orgullo herido, y los complejos de inferioridad, es la razón por la cual se le deben de poner límites al humor, por respeto al sufrimiento del otro. El humor debe volver a encaminarnos hacia una corriente de la vida más amplia, positiva, de crecimiento y relación, no debe ser una pantalla en la que ocultemos nuestra soledad,

A través del humor nos permitimos ensayar, en un contexto seguro, habilidades, competencias y conocimientos fundamentales para la propia supervivencia del individuo y para el éxito a lo largo de su vida (Martin, 2008). Nos permite practicar determinadas habilidades sin temor al error, y reírnos de nosotros mismos cuando fallamos en su ejecución, el estímulo placentero de la risa motiva a seguir aprendiendo.

La risa que produce el humor siempre tiene un aspecto placentero, proporciona una experiencia gratificante de nuestro mundo interior, nos obsequia con placer y bienestar emocional a corto plazo, experimentando una mejora en nuestro estado de ánimo, en nuestra esperanza, produciendo menos ansiedad, ira y tristeza, aumentando las emociones positivas (Martín, 2008). Regulando el estado de ánimo propio y ajeno en situaciones puntuales como puede ser el contexto educativo, en la escuela pueden presentarse numerosos desafíos que desembocan en frustraciones, desilusiones, fracasos, tedio, tensión interpersonal y otras fuentes de emociones negativas. En el aula crea un clima positivo y divertido, en el que la equivocación no implica rechazo, las tensiones interpersonales se resuelven con ingenio, predominando las emociones positivas, fomentando la salud mental de todos los participantes en el proceso docente. Además de esta visión puramente “terapéutica” el humor puede mejorar el esfuerzo educativo. En una clase donde proliferan las risas y las emociones positivas apetece estar, aprender y prestar atención, y al profesor trabajar y enseñar. Lo más importante es que nos riamos todos juntos.

El humor no debe ser agresivo ni destructivo, debe facilitar las relaciones reduciendo tensiones interpersonales. El humor auto-afirmante, que nos lleva a reírnos de las incongruencias de la vida incluso de la adversidad, convirtiéndose en un mecanismo de

regulación emocional, se relaciona positivamente con la autoestima y el bienestar psicológico. El humor negativo, agresivo e incluso autodestructivo no favorece el aprendizaje, se relaciona con la ansiedad, la depresión, el neuroticismo y la agresividad, puede tener consecuencias interpersonales negativas, de ahí que no sea recomendable utilizarlo en el aula.

El humor genera y desarrolla cercanía, intimidad y confianza interpersonal, suaviza tensiones, reduce barreras y cohesiona grupos. “La risa es la distancia más corta entre dos personas” Víctor Borge Citado en Loomans y Kolberg (2002).

Es un fenómeno esencialmente social (Martineau, 1972), nos reímos y bromeamos en compañía, comunicando mensajes que a menudo tienen consecuencias emocionales e interpersonales: de qué me río, de quién me río, con quién me río. Reírse de una broma concreta, o no reírse, a menudo implica identificarse con un cierto grupo, pertenecer a una cierta cultura o poseer unos ciertos valores. Por otro lado, hacer reír a alguien proporciona un placer y constituye un “regalo” emocional, mientras que burlarse de alguien constituye una agresión o una ofensa. En el ámbito de las relaciones, el humor puede desempeñar un importantísimo papel, la risa acerca a las personas, pero no siempre se comparte por igual, y a veces puede dividir con la misma eficacia con la que en otras ocasiones une.

El humor afiliativo y el auto-afirmante se asocian con una mayor habilidad para iniciar relaciones, un mayor intercambio de información personal, más interacciones positivas con las personas cercanas, relaciones más satisfactorias con amigos y pareja, menor soledad y menor ansiedad interpersonal. El humor agresivo, por el contrario, se asocia con más interacciones negativas con los demás, menor empatía (ya sea dada o recibida), menor habilidad para gestionar el conflicto y menor satisfacción en las relaciones sociales y

de pareja. Y el humor autodestructivo se relaciona con una menor habilidad asertiva, más interacciones negativas con los demás, mayor soledad, más ansiedad interpersonal y una percepción de menor intimidad y apoyo social.

La cercanía que produce el humor positivo potencia la eficacia comunicativa (Martin, 2008). Así el profesor al utilizar los chistes, como recurso divertido, a menudo consigue atraer poderosamente la atención de sus estudiantes y produce efectos mnemónicos, siempre que sea relevante al tema que se trata y se emplea juiciosamente para resaltar los puntos clave de la lección, y no distraer la atención.

¿Tiene el humor lugar en el aula? En las últimas décadas se ha fomentado el humor, la diversión y la risa como aliadas en la labor docente, argumentando que no hace falta ser solemne para ser serio en el aula (Fernández Solís y Francia, 1995; Fernández Solís, 2002; Tamblyn, 2006). Un estilo más desenfadado en la labor docente aporta una mejor relación con los estudiantes, reducción del estrés, la ansiedad, mejora el manejo del conflicto, recompensa emocional que motive la participación y el estudio, comunicación más eficaz de la materia, estimula la atención, la creatividad y la memoria. La labor docente en general, es un arte que requiere criterio, trabajo y muchas horas de experiencia. No es ninguna panacea, y ni siquiera podemos afirmar que se trate de algo prioritario. Pero sí se trata de un elemento que el proceso evolutivo ha incorporado, mediante el juego, al proceso natural de aprendizaje, y sus beneficios están hoy en día bien constatados. Un toque de humor empleado juiciosamente puede reducir tensiones y barreras, motivar el aprendizaje y estimular los procesos cognitivos tan fundamentales en el proceso educativo. Es también un tema serio, que vale la pena aprender y enseñar.

Consideramos el humor en sí mismo valioso, al modo de la belleza y el amor. Va a depender de la espontaneidad con la que lo

utilicemos; está claro el vínculo que hay entre el humor y el descubrimiento de sentido en la vida. Así podemos crear un clima que favorezca esta fortaleza, con frecuencia es un fenómeno grupal y lo suele disfrutar todo el grupo. Hemos hablado de evitar un clima de humor hiriente, que no entra en contradicción con la creación de un clima favorable al humor, favoreciendo su acogida.

En el plano personal da miedo a algunas personas, porque significa una relajación del control, un abandono a la vida, puede minar su autoridad. Recuerdo la película “El Nombre de la rosa” en la que un monje de edad condena con severidad la risa; hecho frecuente en la historia de la espiritualidad cristiana. En clase cuando el profesor explica a veces de forma tan brillante como incomprensible, los alumnos en muchos casos no se atreven en confesar que no han entendido nada, por temor a quedar mal. Cuando alguno tiene la humildad de admitir abiertamente que no ha entendido nada; los demás dan a menudo su aprobación, riendo aliviados, y admitirán que tampoco ellos han comprendido nada, permitiendo aclarar las cosas y restablecer la comunicación volviendo a restablecer una vía constructiva.

La risa es un factor decisivo para el éxito, para el crecimiento personal.

### **3.10 COMPROMISO, VOCACIÓN Y ESFUERZO**

*“Cuando nos sentimos incompetentes tendemos a abandonar la tarea, en vez de luchar por llevarla a cabo”  
(Salzberger-Witttemberg, 1996, p. 81).*

El ser humano tiene la posibilidad de autodiseñarse, **y ser lo que se propone ser**. Contamos con un potencial gratuito de alta gama para pasar de la potencia al acto, del dicho al hecho, debemos

realizar un entrenamiento continuo. Pero esto requiere libertad y esfuerzo, y sólo así pasamos del deseo a la acción y de la acción a la repetición hasta que se convierta en hábito. Ahí está la diferencia entre ser un campeón y tener sólo talento. Necesitamos querer algo y empeñarnos en conseguirlo (Santos, 2013).

Desear y querer son dos actitudes diferentes. Desear algo que nos apetece se apoya en los sentimientos, en cambio cuando se quiere algo interviene la voluntad. Esta es la que mantiene y determina nuestra conducta para conseguir el objetivo, a pesar de las dificultades no nos damos por vencidos cuando los resultados tardan en aparecer. Sólo el que sabe aplazar recompensas desarrolla la voluntad, capacidad para hacer algo que supone esfuerzo sin obtener un fruto inmediato. Es un largo proceso que se inicia en la infancia y va dando resultados a lo largo de toda la vida. Es necesario lograr un equilibrio entre los tres aspectos que configuran el motor del desarrollo personal: la inteligencia, los sentimientos y la voluntad. Una identidad bien estructurada se construye sobre las tres virtudes.

No es lo mismo hacer lo que quieres, que querer lo que haces, el secreto del éxito está en saber distinguir entre las dos opciones. Cuando quiero lo que hago, me siento libre aunque me cueste esfuerzo, en cambio hacer lo que quiero en cada momento aunque es un signo de libertad, en el fondo nos está esclavizando porque nos dejamos llevar por el capricho del momento sin ejercitar la voluntad, y esto en el futuro supone contar con una personalidad débil y sin recursos.

Con voluntad, se puede llegar más lejos que con inteligencia superior, es la clave para hacer realidad los proyectos. El pensar que podemos, nos abre la puerta de lo posible, lo contrario nos cierra el cerrojo a cualquier probabilidad de éxito. Pensar en lo que podemos conseguir, olvidándonos de lo difícil que resulta, ha de convertirse en

nuestra forma de vida profesional, sin miedo al fracaso e ilusionados con el futuro. Ayuda contar con modelos de identidad que nos transmitan lo atractivo del esfuerzo cuando se trata de alcanzar metas.

La fuerza de una profesión depende del nivel de compromiso de sus miembros, así la transcendencia de la profesión docente depende del grado de compromiso y dedicación del profesorado para conseguir las metas y objetivos que se propone la educación de cada país.

Para algunos autores existe una estrecha relación entre el compromiso del profesorado y la pasión por la enseñanza (Fried, 1995; Day 2011; Crosswell y Elliott, 2004). Siguiendo esta línea para la doctora Kobasa (1979a) cuando hay compromiso, tenemos una meta que explica el porqué de nuestra forma de actuar, su visión nos guía, proporciona pasión y sentido a nuestra vida, disminuyendo el impacto del estrés. Day y Gu (2012) relacionan la pasión del profesor, sus valores y creencias, la visión personal sobre el ser humano con la educación. A similares conclusiones llega Crosswell (2006) en Australia, tras una investigación empírica apunta las dimensiones del compromiso del compromiso de los profesores: pasión, inversión del tiempo extra, preocupación por el bienestar y el rendimiento del estudiante, responsabilidad de mantener el saber profesional, transmisión del saber y/o los valores, participación en la comunidad escolar.

Los docentes comprometidos tienen la persistente convicción de que pueden influir positivamente en el aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos merced a **quienes son** -su identidad-, **qué saben** -conocimientos, estrategias, destrezas- y **cómo lo enseñan** -sus creencias, actitudes, valores personales y profesionales que han hecho suyos y se expresan a través de sus conductas sensibles al contexto en los ambientes prácticos-.

El compromiso se asocia a la calidad, se ha definido como predictor del rendimiento, además de tener influencia importante en los resultados cognitivos, sociales, conductuales y afectivos de los estudiantes (Day et al, 2005; Firestone, 1996; Louis, 1998). Es un término que los profesores utilizan a menudo para definirse a sí mismos y a los demás (Nias, 1981, 1989a) forma parte de su identidad profesional (Elliott y Crosswell, 2001) y ciertos factores como la conducta de los alumnos, el apoyo colegial y administrativo, las exigencias de los padres y las políticas educativas nacionales, pueden aumentarlo o reducirlo (Day 2000b; Louis, 1998; Riehl y Sipple, 1996; Tsui y Cheng, 1999; Day y Gu, 2012).

Para Ebmeier y Nicklaus (1999) el compromiso es un elemento de la reacción afectiva o emocional del docente a su experiencia en un ambiente escolar y determina en parte el nivel de implicación personal en una determinada escuela o grupo de estudiantes.

El compromiso es tanto una condición para enseñar como un resultado de la experiencia. Existe una clara asociación entre el compromiso del docente y su sentido de vocación, su bienestar y el apoyo percibido de los colegas. Muchos docentes sienten que el compromiso forma parte de sus valores profesionales y de su sentido de los fines morales de la educación. “Es una necesidad, dado que es una condición para el éxito de los profesores” (Day y Gu, 2012, p. 153).

El ejercicio de la carrera profesional está lleno de “mesetas, discontinuidades, regresiones, acelerones y callejones sin salida” (Huberman, 1995a, p. 196). En consecuencia ser un docente reflexivo, es esencial para construir y sostener el conjunto de cualidades, contenidos y competencias pedagógicas, personales e impersonales, necesarias para la pericia en la enseñanza.



La calidad de las relaciones entre docentes y alumnos puede ser uno de los aspectos más gratificantes de la profesión docente, pero también puede ser fuente de experiencias emocionalmente agotadoras y decepcionantes como el burnout, que influye en la actuación de los profesores en relación con sus alumnos y con sus compañeros, por no mencionar el bienestar de los propios docentes, y que es un problema con graves consecuencias tanto para la carrera docente como para los resultados del aprendizaje de los alumnos (Huberman y Vandenberghe, 1999).

Nieto (2005, p. 3), en una encuesta llevada a cabo, observó que la mayoría de los docentes afirmaban encantarles la enseñanza, que “lo primordial para ellos era aportar algo a la sociedad y ayudar a otros”. A las escuelas de todo el mundo, llegan los profesores con sentido de vocación, con “pasión” por enseñar, de estos unos sobreviven y se desarrollan y otros se quedan en el camino.

Se hicieron maestros por un sentido de misión”... por amor más que por dinero... Comparten al menos una cualidad significativa: “tienen pasión por enseñar, una cualidad palpable y muy apreciada y un activo valioso que el dinero no puede comprar. (Farkas et al., 2000 p. 36).

“Lo que más reforzará el compromiso y el rendimiento percibidos por los propios docentes serán los diferentes tipo de apoyo organizativo que se ajusten a esa finalidad y sean sensibles al contexto a lo largo de la vida profesional” (*Rosenholtz y Simpson, 1990, p. 224 citado en (Day y Gu, 2012, p. 150)*). Para ejercer el magisterio y que sus alumnos rindan al máximo, los profesores además de formación técnica, necesitan **pasión, compromiso y resiliencia**. Trabajo cada vez más complejo, al estar sujeto a los contextos sociales y políticos que hace necesario un buen apoyo y reconocimiento de compañeros y directivos para mantener la motivación, el compromiso y el entusiasmo por la enseñanza. Contribuyen al sentido de sí mismo, pertenencia a la profesión y a la

comunidad escolar. Para Lieberman (2012) pocas profesiones, como la docente, dependen tanto de factores sociales organizativos externos y de las influencias críticas internas para la propia sensación de bienestar.

Segal (1986) considera el compromiso un antídoto ante el estrés, lo importante es poner sentido a nuestra vida, “poner una meta a nuestro dolor”, puede ser favorecido por el altruismo, que minimiza el estrés y el dolor al reinvertir su energía hacia otras personas o actividad. Frankl (1991) si quería sobrevivir tenía que dar sentido a su vida a través de unas metas, incluso en ese campo de exterminio en el que vivió, sabía que mientras estuviera vivo, podría tomar fuerzas de la imagen de sí mismo dando clases en el futuro.

El deterioro del compromiso, por el paso del tiempo y las circunstancias, convierte el trabajo emocional e intelectual en una dura lucha (Hochschild, 1983). En la actualidad la relación entre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje satisfactorio, es más estresante que nunca, en la nueva vida de los profesores la pasión se convierte en imprescindible. “La calidad del docente es importante en las experiencias y resultados de la escolaridad del estudiante” (Rowe, 2003, p. 21). Así:

Los buenos docentes poseen la capacidad de conectar. Son capaces de tejer una compleja red de conexiones entre ellos mismos, sus materias y sus estudiantes, de manera que los estudiantes pueden aprender a tejer un mundo por sí mismos... Las conexiones hechas por los buenos profesores no sólo se basan en sus métodos, sino en sus corazones, tomando sus corazones en un sentido antiguo, como lugar en el que intelecto, emoción, espíritu y voluntad converge en el yo humano. (Palmer, 2007, p. 11).

Investigaciones recientes han puesto de manifiesto que el compromiso o motivación por el logro del profesor es uno de los factores más críticos del progreso y rendimiento de los estudiantes (Day et al., (2007); es considerado uno de los factores de “retención

de calidad” y todos “saben” que sin compromiso el éxito de los esfuerzos por cambiar las cosas será limitado.

Para Fenstermacher y Richardson (2005, p. 4) “La **buena enseñanza** es una pedagogía sensible al alumno que combina: actos **lógicos** -actividades de explicar, interpretar, corregir, ejemplificar, aplicar-, actos **psicológicos** -motivar, estimular, recompensar, castigar-, y actos **morales** -cuando el docente expresa y fomenta la sinceridad, la justicia, el valor, la tolerancia, la compasión y el respeto-.” Y se traduce en **aprendizaje satisfactorio**.

### 3.11 PROACTIVIDAD

*“No conozco ningún hecho más alentador que la incuestionable capacidad del hombre para dignificar su vida por medio del esfuerzo consciente.”*

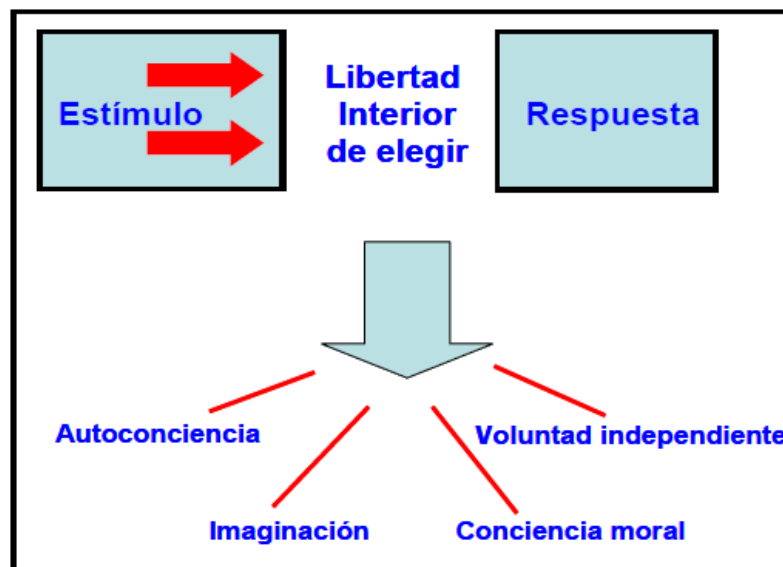
*Henri David Thoreau*

Un concepto central a la identidad es el de “proactividad”, entendida como las acciones iniciadas intencionalmente por la persona con el fin de modificar el entorno según las necesidades y objetivos que espera lograr (Day, Sammons *et al.*, 2007). El modo de actuar depende del sentido de capacidad o poder para actuar, y esta mediado por las interacciones entre el individuo y las estructuras de un contexto social determinado (Lasky, 2004, citado en Day, Sammons *et al.*, 2007).

El miedo a lo desconocido provoca una inercia que nos lleva a mantenernos en nuestra zona segura aunque esté llena de presión y de sentimientos negativos. Como dice nuestro refranero más vale malo por conocido que bueno por conocer. En ocasiones un contratiempo nos hace pasar de la incertidumbre y la ansiedad a la oportunidad.

La proactividad o conducta proactiva es un concepto relativamente reciente, atribuido a **Frankl** (1991) neurólogo y psiquiatra austriaco que en el libro "El hombre en busca de sentido", nos describe su paso por un campo de concentración nazi, donde la define como **"la libertad de elegir nuestra actitud frente a las circunstancias de nuestra propia vida"**. En el contexto cruel que le tocó vivir, Frankl afirma que nadie pudo arrebatarse su libertad interior de decidir de qué modo le afectaría lo que le estaba pasando.

Años después el término se hace popular gracias al best-seller de Covey (2011) "Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva". Entre ellos se encuentra la proactividad, virtud como seres humanos, de **hacer que las cosas sucedan**, con la responsabilidad de las consecuencias de la acción o no acción. Nuestro comportamiento depende mucho más **de nuestras decisiones y no tanto de nuestras condiciones**. Nos podemos convertir en protagonistas de nuestra vida y decidir a donde queremos llegar adentrarnos en continuos círculos de expectativas positivas en expansión, que a la vez ellas mismas generan otras.



Figura, 5. Modelo Proactivo de Covey

**Proactividad** es una actitud en la que el sujeto asume activamente el pleno control de su conducta vital, haciendo prevalecer la libertad de elección sobre las circunstancias de la vida. Para Covey (2011) la esencia de la persona proactiva es la capacidad para subordinar los impulsos a los valores. Por el contrario cuando por decisión consciente o por omisión cedemos el poder de controlar y condicionar nuestra conducta a causas exógenas nos volvemos reactivos.

Las personas **proactivas se mueven por valores cuidadosamente meditados, seleccionados e internalizados**, saben lo que necesitan y actúan en consecuencia; pueden pasar muchas cosas a su alrededor pero su respuesta, consciente o inconsciente, es una elección basada en valores, son dueñas de cómo quieren reaccionar ante esos estímulos. Las personas reactivas, a menudo, se ven afectadas por las circunstancias, las condiciones y el ambiente social; sólo se sienten bien si su entorno está bien. No tienen la libertad de elección de sus propias acciones.

De hecho, nuestras experiencias más difíciles se convierten en los crisoles donde se moldea nuestro carácter y se desarrollan las fuerzas internas, la libertad para abordar circunstancias difíciles en el futuro y para inspirar a otros la misma conducta.

“La actitud proactiva se ve a menudo como un antídoto contra la actitud reactiva, la de esperar a que una situación se salga de madre antes de tomar medidas” (Senge, 2004, p. 63). Toman el liderazgo de su propia vida, genera acciones y elige sus propias respuestas a situaciones y circunstancias particulares. Sus principales cualidades son la tenacidad y la determinación, extensivas a los distintos ámbitos como es el educativo.

Para Frankl (1991) tres son los valores fundamentales en la vida: el de la **experiencia**, o de lo que nos sucede; el **creador**, o de lo que aportamos a la existencia, y el **actitudinal**, o de nuestra respuesta en circunstancias difíciles, considerando este último el más importante. Valor también confirmado por Covey (2011) a través de su propia experiencia, lo que más importa es el modo en que respondemos a lo que experimentamos en la vida.

El comportamiento proactivo para Schwarzer (1997) **es la creencia de las personas en su potencial para mejorarse a sí mismas, su situación y su entorno**. Estrechamente relacionada con la percepción de control y de autoeficacia, anticipando o detectando estresores potenciales y actuando para prevenirlos. Las personas que se consideran eficaces, piensan que pueden controlar la situación y solucionar sus problemas, teniendo más facilidad para emprender la acción.

Para Gimeno (2004) la proactividad pone en marcha planes destinados a **anticiparse a las necesidades futuras**, sometiendo constantemente estos a un análisis crítico y riguroso, permitiendo abortar tempranamente aquellas acciones emprendidas que se demuestren que no llevan a ninguna parte.

Para Bateman y Crant (2005) la proactividad acción de anticipar y **crear cambio**. Ser proactivo conlleva tener flexibilidad y adaptabilidad hacia un futuro incierto, tomando la iniciativa para mejorar un contexto.

Seisdedos (2009), considera la proactividad la capacidad de poner al yo por encima de las circunstancias, sean cuales sean estas. Es el poder del espíritu humano y del Universo, del que dependen todas las demás actitudes, pues lo que determina nuestra vida no

son las circunstancias, que únicamente condicionan e influyen, sino nuestras respuestas ante ellas.

Seibert y Crant (1999), en un estudio con ~~una muestra de 773~~ alumnos de escuelas de negocios y de ingeniería, establecen una clara relación entre personalidad proactiva, innovación e iniciativa, así como el impacto positivo de la innovación en la solución de problemas y el éxito laboral. Otros trabajos destacan la importancia del comportamiento proactivo en el proceso de socialización dentro de las organizaciones; la relación entre el comportamiento proactivo y la capacidad para convertirse en un futuro en líder transformacional, así como la mayor facilidad para conseguir logros en la carrera profesional.

En la misma línea, a partir de entrevistas realizadas a emprendedores y presidentes de distintas compañías americanas, europeas y asiáticas, Bateman y Crant (2005) señalan que las personas proactivas se caracterizan por lo siguiente:

- Buscan continuamente nuevas oportunidades.
- Se marcan objetivos efectivos orientados al cambio.
- Anticipan y previenen problemas.
- Hacen cosas diferentes, o actúan de forma diferente.
- Emprenden acciones y se aventuran a pesar de la incertidumbre.
- Perseveran y persisten en su esfuerzo.
- Consiguen resultados tangibles, puesto que están orientadas a resultados.

Tal como indican todos estos estudios parece ser que el comportamiento proactivo es un factor determinante para competir y sobrevivir en un entorno tan cambiante y competitivo como el actual

sistema educativo. Las escuelas requieren maestros y directores flexibles que se adapten a lo inesperado, que encuentren soluciones para los problemas y sepan gestionar ante la incertidumbre. Los directores tienen más posibilidades de gestionar con éxito en sus escuelas si cuentan con docentes proactivos, si son capaces de generar nuevas acciones para cambiar los resultados y mejorar los logros alcanzados.

Nuestro lenguaje, es un indicador fiel del grado en que nos vemos como personas proactivas: examinando nuestras alternativas, optando por enfoques distintos, controlando sentimientos, eligiendo la respuesta adecuada, presentándolo como una elección personal pase lo que pase. Por el contrario, el lenguaje reactivo se convierte en una profecía autocumplida que las exime de responsabilidad.

Así mismo existe diferencia en la focalización de la atención en las preocupaciones por parte de unas y otras. Todos experimentamos situaciones con las que tenemos algún compromiso mental y emocional que constituyen nuestro “círculo de preocupación”, sobre alguna de ellas no tenemos control real y, respecto a otras, podemos hacer algo, circunscribiéndolas en un “círculo de influencia” más pequeño.

Las personas proactivas centran sus esfuerzos en el círculo de influencia, dedicándose a aquello respecto a lo que pueden hacer algo. Su energía es positiva, se amplía y aumenta, conduciéndoles a la ampliación del círculo de influencia. Las personas reactivas, por el contrario, centran sus esfuerzos en el círculo de preocupación, en aspectos sobre los cuales no tiene ningún control, resultando sentimientos de impotencia y lenguaje reactivo. Generan energía negativa, que combinada con la desatención de las áreas en las que puede intervenir, determina que su círculo de influencia se encoja.



Si realmente quiero mejorar la situación, puedo trabajar en lo único sobre lo que tengo control: yo mismo. Ser mejor en los roles que desempeño en los distintos ámbitos; mejor oyente, esposo más afectuoso, mejor estudiante, empleado más implicado y cooperativo. A veces lo más proactivo a nuestro alcance es ser feliz, sonreír auténticamente. **La felicidad, como la desdicha, es una elección proactiva.**

Para Covey (2011) las empresas, los grupos comunitarios, las organizaciones e instituciones de todo tipo pueden ser proactivos, al combinar la creatividad y los recursos de los individuos proactivos para crear una cultura proactiva dentro de la organización. Las organizaciones no tienen por qué estar a merced del ambiente, al tomar la iniciativa y llevar a la práctica los valores compartidos, alcanzarán los propósitos compartidos de todo el grupo.

Aplicado a las instituciones educativas, para mejorar no deben quedarse ancladas quejándose del sistema, tampoco atribuir los problemas únicamente a los agentes externos, somos responsables de escoger nuestras propias respuestas ante lo que nos ocurre y de dirigir la acción de una manera inteligente. Para obtener experiencias exitosas las escuelas deben convertirse en agente activo de cambio, tener iniciativa y saber hacer frente a la incertidumbre. A igual que las personas proactivas, deben actuar con determinación anticipándose a los problemas, bajar a terrenos operativos y crear constantemente nuevas oportunidades, orientándose hacia los resultados. Ser proactivo no consiste únicamente en proponer ideas o hacer reestructuraciones cognitivas para percibir la realidad de otra manera, **hay que ser capaz de transformar las ideas en acciones para obtener resultados.**

Los puntos en común de las diferentes definiciones de proactividad, proporcionan una idea clara de su naturaleza: la

**capacidad del ser humano de liderar su propia vida**, mejorándose a sí mismo, su situación y su entorno, tomando la iniciativa para crear cambios en su vida.

Según Covey (2011), las personas proactivas se mueven por valores cuidadosamente meditados y seleccionados, son positivas, con confianza en sí mismas, y centran sus esfuerzos en el círculo de influencia, no en el círculo de preocupación. En la actividad docente la filosofía de la proactividad, es la capacidad de asumir la responsabilidad de que las cosas ocurran.

Hoy, la sociedad necesita docentes proactivos, dinámicos, líderes educativos con capacidad de modelaje de sus estudiantes; creativos e intelectuales, innovadores, participativos, plenamente identificados con las necesidades de su entorno; capaces de afrontar retos, generar transformaciones para dar paso a un nuevo paradigma de la educación, para la formación de las nuevas generaciones acorde a las necesidades de este mundo globalizado. Con un gran potencial para mejorarse a sí mismo y a su entorno social, de dar soluciones a los problemas y necesidades existentes, desarrollando nuevas alternativas ante las contingencias cotidianas.

La docencia requiere de nuevos profesionales, más creativos, innovadores, capaces de motivar a sus participantes para que aporten nuevas ideas, buscando sentido a los problemas actualizados de su profesión.

En una entrevista, el director de cine Woody Allen, afirmaba que le interesa el futuro porque es el sitio donde va a pasar el resto de su vida. Tenemos la iniciativa y la responsabilidad que las cosas sucedan. Las personas hacedoras de futuro creen que el futuro está en sus manos, que pueden construirlo, y no se resignan a

permanecer en manos del destino. John Fitzgerald Kennedy decía que el futuro no es un regalo, está por conquistar.

Las personas resilientes apuestan decididamente por la proactividad, rebelándose contra la incertidumbre, no dejándose dominar por la adversidad. El Talmud, libro sagrado del judaísmo, nos dice: tú no ves el mundo tal como es, sino tal como eres tú. **El mundo lo configuramos mediante nuestras creencias, mitos y metáforas**, que guían todas nuestras acciones; debemos resignificar todo aquello que nos limita, potenciando lo que nos hace crecer.

La esperanza nos abre las puertas a la posibilidad, construir mundos distintos y mejores es posible, posibilismo vital. La resiliencia es la metáfora de la posibilidad. Las personas proactivas apuestan por vivir esa posibilidad, los vocabularios de esperanza, son tejidos en la interacción social, pareciendo imposibles hasta que se consiguen.

La combinación, de estas fortalezas, en distinto grado, contribuye hacernos resilientes, hacer frente a la incertidumbre y ejercer la docencia en un contexto en continuo cambio en el que yo puedo servir a otros, contribuir al mundo y así entender quién soy yo. Todas ellas están presentes en nuestros docentes en formación, en mayor o menor grado, y permiten dar respuesta a nuestros objetivos.

## Capítulo 4. ANTE LA PÉRDIDA, PREVENCIÓN

### 4.1 INTRODUCCIÓN ANTE LA PÉRDIDA

Existen las pérdidas, por duelos, por enfermedades, por catástrofes, las desgracias, las guerras, las decepciones, las injusticias o la insatisfacción del deseo, es inevitable, por muy optimista que se sea, el sufrimiento y las penas que nos acarrea nuestra propia existencia. La mayor parte de nosotros estamos capacitados para convertir las **crisis en oportunidades**, las **dificultades en posibilidades**; para **afrontar de forma positiva**, con **optimismo inteligente**, las situaciones adversas, para dotarlas de **sentido**, para vivirlas más como retos y desafíos que como amenazas o fracasos irreparables, para enfrentarlas o esquivarlas, o para reducir su nivel de impacto psicológico.

La adolescencia en el joven, es la etapa en la que las viejas heridas, pueden abrirse y exponerlo al peligro, de ir a la deriva y transformar sus frustraciones en acciones violentas contra un mundo que lo rechaza, como nos muestran los medios de comunicación, en el día a día, con noticias espectaculares y a la vez silenciadas al provenir de un menor.

Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo destacan que la **felicidad** está profundamente **conectada** con el **establecimiento de vínculos** significativos y profundos con nuestros semejantes, y en consecuencia, tendremos más oportunidades para ser felices y desarrollar una vida en plenitud en la medida en que nos

**planteemos objetivos, metas y compromisos compartidos y solidarios.** En realidad, tales investigaciones no hacen más que confirmar algo que el ser humano conoce desde hace milenios: que la construcción de un mundo feliz no es una cuestión individual, sino un **proyecto social y colectivo.**

Frente a la cultura de la queja, estamos convencidos que en la institución escolar, el optimismo, la esperanza, tiene hoy una importante misión que cumplir: llevar a las aulas el aprendizaje de las fortalezas humanas, el optimismo inteligente para construir un mundo más pacífico, solidario y mejor para todos. El optimismo, combinado con la pasión, el entusiasmo, la vitalidad, la valentía, la esperanza, la persistencia y la confianza, es capaz de cambiar nuestras vidas y hacernos más felices.

Los porcentajes de personas que, tras un evento potencialmente traumático, reaccionan de una forma resiliente son mucho más altos de lo que se suele pensar (35-55% según los datos de Bonanno, 2005). Por tanto, desde hace varios años se están comenzando a investigar los factores que predicen estas reacciones de resiliencia, con el objetivo de generar estrategias que, empleadas en los momentos posteriores al hecho traumático, puedan favorecer su correcta asimilación.

Nos ocupamos de la función de la resiliencia en la adolescencia, etapa en el que las viejas heridas pueden abrirse de nuevo y exponer al joven en convertirse en fantasma del presente. Por lo cual vamos a seguir las huellas de sus adversidades en la infancia y adolescencia. Debemos evitar que se consoliden determinadas creencias y el joven se **resigne a sus fracasos** como si fuera un nefasto destino inamovible.

Es preciso manifestar como al igual que en los cuentos, el patito feo puede convertirse en cisne y aunque su primer mundo que le rodea y percibe ve solo un graffiti en forma de oximorón, figura retórica en la que dos términos antinómicos se asocian pese a oponerse; en esta curiosa conjunción el mundo del joven tiende a organizarse abandonando el fango de lo ocurrido para vivir en la claridad del afecto de los que le quieren. En esta contradicción debe convertir el lodo en poesía, el sufrimiento en éxtasis y la bruja en hada, para poderlo incorporar a su memoria íntima, y aprender del mundo que le rodea. Con infancias compuestas por continuas humillaciones y sufrimientos reales unidos a los buenos vínculos afectuosos y maravillas culturales. Pues en la historia de una vida solo tenemos un único problema que resolver, el que da **sentido** a nuestra existencia e impone un **estilo** a nuestras relaciones.

La desesperación se transforma en la **admiración** que tenemos por el cisne blanco (adulto significativo), vivificada por la esperanza de nadar junto a él con el fin de **ayudar** a otros niños feos, dando sentido a su vocación.

En este conjunto de fuerzas es donde crece la energía necesaria para salir del cieno y llegar a la luminosidad de la “Uni”. Atrás quedan **los buenos vínculos** con su madre, madrina, profesores; que le ayudaron en **reparar la estima**, así como el contexto social. Que les ayudo a reparar y encontrar **vínculo y sentido**, las dos palabras que permiten el desarrollo de la resiliencia. Pues sin vínculos y sin sentido ¿para qué vivir?

El buen vinculo nos lleva a **la confianza**, factor crítico de éxito, al hacer fluir el conjunto de reacciones y acciones, las malas noticias son buenas cuando se comparten, porque así se abre un diálogo que puede llegar a resolver el problema y mejorar la confianza (Blanchard, Randolph, Grazier, 2005). La confianza se construye día a día, basa

su poder en la coherencia de las conductas de quienes componen la red social. Al ver una consecución de actos sostenidos en el tiempo, las personas llevan adelante un compromiso real. La **confianza es básica para construir una identidad personal** eficaz.

Necesitamos ante la pérdida un trabajo de **reconstrucción de nuestra propia historia** que sea capaz de dar **sentido** a una infancia atropellada, debemos saber encontrar nuestros tutores, adultos de resiliencia en la que nos permitan metamorfosearnos y **convertir el sufrimiento en dicha y orgullo de uno mismo**. Es necesario encontrar una estabilidad afectiva y poder **imaginar** los mejores relatos necesarios para vivir y salir del lodo; recobrar el gusto por la vida, las instituciones, y entre ellas los colegios con sus buenos profesores; tejer su resiliencia a través de la **estabilidad** del entorno que le permite dar sentido al desgarró. Pues como nos afirma Cyrulnik la resiliencia “es una estrategia de lucha contra la desdicha que permite arrancarle placer a la vida, a pesar del murmullo de los fantasmas que aun percibe en el fondo de su memoria” (2003, p. 25)

Hablar de **resiliencia** es hablar de **adversidad** que se ha visto seguida de la **reparación** (reconstrucción, compensación, desarrollo) o algún tipo de “**metamorfosis**, significa cambio de forma, no necesariamente mejoría” Cyrulnik (2003, p. 107); no es un desarrollo normal pues la adversidad queda inscrita en nuestra memoria formando parte de nuestra historia y nos va acompañar como un fantasma, existiendo un antes y un después.

**Decir** lo que ha sucedido es **representarlo**. La **interpretación** de los hechos permite comprender que **el dolor de un golpe no es un trauma**, pues cuando **representamos lo ocurrido** o nos lo contamos a nosotros mismos, no sufrimos por segunda vez, pero si ese golpe viene de alguien significativo, con el que hemos establecido una relación afectiva, una vez soportado el primer golpe, se sufre por

segunda vez con su **representación**, nos sentimos **culpables** por suponer una carga, aunque el golpe no nos haga daño, por el mero hecho de que no **nos reconozcan el esfuerzo** y nos descalifiquen. Cuando un hecho no se integra en nuestra historia porque no tiene sentido se borra, no transformándose en recuerdo, aunque lo escribamos en un diario. Lo **significativo**, lo **extraordinario**, puede suponer **reparación, compensación, sin acontecimiento no hay representación de uno mismo**, la forma en la que el medio vuelve al sujeto sensible a determinadas informaciones, lo zarandean en una dirección que hubiera preferido no tomar, desorganizando su mundo, provocando confusión que el sujeto desamparado debe encajar. Vemos lo importante de **dar sentido a las fracturas** para no permanecer en este estado de confusión en el que no es posible decir nada porque no se **comprende** nada.

A la **adversidad** debemos **darle sentido** tanto desde **nuestra historia como desde nuestros rituales culturales**. No existe por tanto ningún acontecimiento en sí, de mayor o menor importancia pues un fragmento de lo real puede adquirir un valor destacado en un contexto y resultar trivial en otro.

En situaciones de **aislamiento sensorial**, todas las personas se ven modificadas. Es por lo cual cuando estamos solos tenemos **miedos infundados**, más demoledores cuando no podemos tomar conciencia de ellos, convertirlos en acontecimientos, en recuerdos que podamos encarar y modificar, el miedo detiene los procesos de desarrollo de las personas, nos advierte ante el peligro alejándonos contribuyendo a nuestra supervivencia y a nuestro bienestar físico y psicológico. El aislamiento sensorial, como nos dicen desde los hospicios de Rumania, es en sí mismo una **privación afectiva**. Sin afecto, cuando nos vemos privados de él, nos vinculamos a todo acontecimiento que pueda suponer un soplo de vida, al precio que



sea, pues **estar solo es el peor sufrimiento que puede padecer el ser humano**. Estamos deseando que suceda algo, que llegue la hora de comer, que venga alguien,... La **soledad** produce unos efectos curiosos, en los que un dato minúsculo **llena una vida vacía**, convirtiéndonos en hipersensibles a la menor señal significativa, transformando la carencia afectiva en una aventura que deja huella, que para otros correctamente amados jamás construye un recuerdo a partir de semejante trivialidad afectiva.

Se educa en el miedo, se crece con miedo, el miedo como el viento, cruza las culturas y las creencias, sabe cohibir y generar silencios en los actos de las personas, y es por eso que a ratos hay que desafiarlo con nuevas prácticas, con nuevas emociones, de forma más proactiva y basada en la confianza personal y del entorno.

La angustia es un sentimiento que aparece ante el miedo a la vida o a asumir decisiones. El miedo y la angustia son, ambas, reacciones proporcionales al peligro, pero en el caso del **miedo, el peligro es inminente y objetivo**, en tanto que en la **angustia es oculto y subjetivo** (Horney, 1985). La angustia “no se refiere a nada preciso: es el puro sentimiento de la posibilidad. El hombre en el mundo vive de **posibilidades, es la dimensión del futuro**, y el hombre vive proyectado continuamente hacia el futuro” (Abbagnano, 1996, p.28).

El **miedo**, que en un minuto nos puede proteger con la prudencia y el autocuidado, **si no lo controlamos**, se puede transformar en una cárcel para nuestras iniciativas, para nuestra creatividad e interacciones. Nuestro desafío está en apostar en lo que somos como individuo y grupo, y creer en la posibilidad real de **emponderarnos**, y así podremos cambiar el paradigma de que todo lo desconocido nos tiene que generar miedo. Se trata de pasar del control férreo a la participación colaborativa, y en este contexto

ocurren las grandes cosas (logros colectivos, sueños compartidos), donde nuestros temores más profundos se disipan. El miedo se transformará entonces en una emoción impulsiva, generando compromiso y acciones resueltas hacia el entorno.

Para Jericó los miedos humanos más frecuentes son el **mielo al error -a equivocarse-**, a no cumplir las metas, a **no ser aceptado** por el grupo, al **fracaso**, al cambio dentro de la misma organización, al cambio -de trabajo, colegio, domicilio- a perder el empleo, a perder el poder,... Nadie lo reconocerá abiertamente, pero el miedo ha sido utilizado como método de gestión en la empresa durante siglos, y se continuará empleando (Jericó, 2006).

El miedo tiene su perspectiva positiva -genera autocuidado en nosotros-, se utiliza muchas veces para controlar a la gente. El exceso de miedo genera angustia -miedo al futuro- en las personas. Las emociones no son ni buenas ni malas, cómo vivirlas resulta una opción. Al tomar conciencia del miedo, nos damos cuenta de que sólo es producto de nuestra imaginación (Rioseco, 2011).

Que el miedo no se apodere del silencio, que se multipliquen las preguntas, que la asertividad fluya y que con esto se sumen nuevas distinciones. Así los aprendizajes serán compartidos, de todos, surgiendo por esta vía un nuevo conocimiento. El reto de la institución escolar en este nuevo siglo es construir culturas organizacionales altamente comunicativas, donde el dialogo desprejuiciado genere un tránsito en los argumentos, valores, criterios y sueños del grupo.

Construyendo **una narrativa** en la que alguien **tuvo a bien amarles**, convirtiéndose en un ser totalmente resiliente al contarnos todos los apoyos que tuvo en la vida, **al convertir lo mínimo en un obsequio afectivo que él tuvo en un recuerdo mil veces relatado.**

Revisando nuestro pasado, buscamos los episodios que nos permitan proseguir en nuestra metamorfosis para aclarar la negrura de nuestro pasado. **Carencia que podemos volver a elaborar con la perspectiva del tiempo**, pues determinadas aventuras son metáforas de nuestra dicha en la vida al poder trepar en el tejado y vislumbrar aquel amanecer. *“Si puedes escalar, siempre podrás cambiar tu suerte. La libertad está al final de tu esfuerzo”*. **Los humanos hacemos hablar a las cosas, por medio de historias**. A veces sufrimos sin tener conciencia de hacerlo, una carencia afectiva puede constituir una privación sin provocar sentimiento de pérdida.

Tras diversos estudios los niños más afectados por un duelo, son los que sus padres supervivientes se han visto también afectados, en su carencia, el niño no encuentra apoyo afectivo. Por consiguiente, es el sufrimiento del padre superviviente el que había alterado al niño. Algunos niños cuyo vínculo es ambivalente agreden con frecuencia al padre que vive el duelo porque su sufrimiento agrava el suyo propio.

El niño alrededor de los diez años, ante la pérdida ha adquirido un nivel de desarrollo psíquico que le permite representarse la muerte irrevocable, pues conoce la realidad material de la muerte. Percibe al muerto y experimenta el vacío provocado por la representación de una pérdida definitiva. Es preciso hallar otros tutores, más sensatos y más sociales, para ayudarles a proseguir un desarrollo que en lo sucesivo se verá modificado por la aparición de la muerte en su historia.

Es por tanto difícil establecer una causalidad lineal, una felicidad puede venir después de una causa de desgracia. Los tutores dejan de ser exclusivamente afectivos y a medida que se desarrolla el niño, tanto más se aleja de las personas próximas en la constelación

familiar y más adelante irá a buscar vínculos en sitios que no son su propia familia, en su grupo social o incluso más lejos.

...permite que después de un duelo precoz, si el entorno se reorganiza alrededor del niño, éste podrá retomar un desarrollo modificado. Pero si no tiene entorno porque la familia se halla alterada o porque la creencia cultural impide proponer tutores de resiliencia, entonces sí que podemos inquietarnos (Cyrulnik, 2003, p.46).

No es posible dar recetas, porque los razonamientos carecen de sentido. No es la pobreza de los padres los que alteran al niño, es el **aislamiento afectivo, la ausencia de rutinas**, al no obtener **seguridad** no experimenta **el placer del descubrimiento**. Al no sentir el placer de depender de un adulto contra cuyo cuerpo le gusta acurrucarse, no puede orientarse más que partiendo de su propio cuerpo, es decir, balanceándose, chupándose el pulgar, vocalizando a solas...y privándose de este modo de tutores de desarrollo. El propio hecho de pensar se vuelve fuente de angustia, ya que para **comprender es preciso crear una representación nueva**, entonces todo cambio angustia al niño. Privado de rutinas afectivas, el niño se prohíbe pensar para no sufrir demasiado, y cuando por desgracia ese entorno sin tutores es estable, incorpora un desierto afectivo a su memoria, y las únicas informaciones soportables provienen de su propio cuerpo.

Desde este punto de vista, la **inteligencia** del niño resiliente es ante todo relacional. Si no existe humanidad a su alrededor, ¿para qué habría de hacer el esfuerzo de comprender?

Tan pronto que alguien tenga a bien amarle, el niño herido deseará tanto establecer con esa persona una relación afectiva que se someterá a sus creencias únicas para poder tener algunas ideas que compartir con ella.

La **memoria** tiene un **poder reconstructivo**, explicándonos su potencial terapéutico. Al elegir unos recuerdos lógicos y olvidar los acontecimientos no significativos, dando **coherencia** a la imagen que se forjan de su pasado y se sienten mejor identificados. Así el colegio se convierte en un acontecimiento capital de sus relatos, porque constituye el principal paso hacia la socialización.

Serán nuestros relatos y uso de nuestras palabras los caminos que harán que las cosas ocurran. De forma nítida, será nuestra **capacidad narradora un eje central de la vida que deseamos vivir**. ¡Definitivamente! “Ser resiliente significa reconocer que si no estás satisfecho con ciertos aspectos de tu vida, o si te encuentras constantemente atrapado en pensamientos y comportamientos que te provocan frustración, ira e infelicidad, es tu responsabilidad tomar la iniciativa para reescribir los guiones negativos que mantienen estos problemas (Brooks y Goldstein, 2010)

Para los niños poder reparar su propia estima es necesario, que con anterioridad aprendan la esperanza, se sientan amables porque les habían amado, esperaban que alguien les brindara ayuda, la **esperanza** aprendida impregna en su memoria, como una huella su **representación**, crea en ellos una aptitud para soñar el porvenir.

El primer paso transcendental para vivir una vida sin límites es encontrar un **propósito**. Conservar la **esperanza** para el futuro y tener **fe en las posibilidades**, incluso en los tiempos difíciles, será quien te mantenga en movimiento hacia tu objetivo (Vujicic, 2013).

Por lo general los sueños hacen retornar las huellas del pasado, en la esperanza aprendida, los sueños de anticipación son construcciones imaginarias de nuestros deseos. Uno puede soñar para protegerse o soñar para imaginarse.

Sabemos que nuestra **identidad** se halla **estructurada** por los **relatos íntimos y culturales**, sería interesante preguntarse cuáles son los acontecimientos que, guardados en la memoria, permitirán construir nuestros relatos vitales. Las modificaciones emocionales son la regla. Se experimenta un alivio, cuando se logra superar la dificultad, mientras que después de un acontecimiento lo habitual es la confusión.

Debemos iluminar de nuevo el mundo y volver a conferirle **coherencia**. La herramienta que nos permite realizar este trabajo se llama **narrativa**. En el más insignificante relato, cada persona es coautora de la narración. Compartir una desgracia es sufrir por segunda vez. La elección de las palabras, la disposición de los recuerdos, la búsqueda estética conlleva el dominio de las emociones y la reorganización de la imagen que uno tiene de lo que le sucedió. Desde la ontología (estudio del ser) del lenguaje se plantea que nuestras narrativas construyen realidad y a la vez generan acción. “¡Viviré como hablo!”, una máxima que jamás hay que olvidar

La incertidumbre hace que nuestro lenguaje emocional sea negativo, resta posibilidades al accionamiento interno a través de distintos vocablos:

- **Resignación:** siempre es lo mismo, ¡me agoto!, aquí nada va a cambiar, no cambia nunca nada.
- **Indignación:** se capacitan los mismos y yo nada, ¡que injusto!
- **Reticencia:** no creo nada de lo que dice mi profesor, es un chiste.
- **Desgana:** es mucho trabajo, me supera, no veo salida, ¡no más!
- **Desconcierto:** no es claro, no entiendo nada.

- **Arrogancia:** las asignaturas son básicas, se aprende poco o nada.
- **Celos:** ¿por qué la matricula fue para Almudena?, ¡yo sí que la merezco!

De esta misma manera el lenguaje también puede dar visualidad y presencia a emociones que generan apertura, acciones positivas, con lo cual se atenúa o disipa la incertidumbre:

- **Aspiración:** Esta todo para que cumplamos las metas, lo lograremos.
- **Resolución:** en cuatro años seré graduado y en cinco estaré dando clase, lo tengo clarísimo.
- **Serenidad:** nos falta como grupo, pero con calma lo lograremos.
- **Certeza:** Confío absolutamente en los consejos de mis compañeros.
- **Aprobación:** no es lo que esperaba, aunque igual lo dimos todo por la meta.
- **Apertura:** no sé nada de tecnología pero es hora de aprender si o si.
- **Asombro:** me impacta la creatividad de este grupo, hay que imitarla.
- **Flexibilidad:** me aterra cambiar de área, pero es hora de crecer, me aterra cambiar de trabajo, pero es hora de promocionarme.
- **Convicción:** siempre hemos salido adelante, ¿por qué ahora no?

Desde nuestras narrativas vivimos y actuamos, construimos certeza y es importante que evaluemos como relatamos, los resultados en el campo de la incertidumbre claramente serán otros, indudablemente mejores.

El trabajo resiliente consiste en recordar los golpes para hacer con ellos una representación de imágenes y de palabras con el fin de **representar el desgarró**. Los niños traumatizados, han adquirido una alteración de la vida emocional, se sobresaltan al menor ruido, y tratan de volverse glaciales para sufrir menos, desde la resiliencia deben aprender a expresar de otro modo su propia vida emocional.

Cada **recuerdo** hace en nosotros **un ser nuevo**, modificando la representación que nos hacemos de nosotros mismos. **Los recuerdos evolucionan con el tiempo y con los relatos, edificando esperanza**. El mundo íntimo del traumatizado depende también del mundo íntimo de la persona a la que se le confía, así como de la carga afectiva que el discurso social atribuya al acontecimiento traumatizante. La forma en que todo el mundo hable del acontecimiento traumático participa en el trauma, curándolo o ulcerándolo. **Decir** lo que ha sucedido es ya **interpretar, atribuir un significado** aún conmocionado, a un desorden que **no se comprende bien** y al que ya **somos capaces de responder**. Es preciso **hablar para restaurar el orden**, pero al hablar se interpreta el acontecimiento cosa que puede orientarlo en mil direcciones diferentes. Pese a que todos observamos el mundo desde el punto en el que nos situamos, no todos **percibimos** las mismas imágenes, y sin embargo todas son ciertas. Cuando el niño comparte el relato con un adulto, la emoción asociada a la representación depende del modo en el que hable con dicho adulto.

Los **recuerdos** están ahí, pero la **forma en el que se viven** son diferentes constituyendo un ladrillo de la identidad de cada niño, pero será distinta en función de la forma en que hable de ellos el entorno. Aunque hoy podemos afirmar que la memoria autobiografía de los niños es mucho más fiable de lo que creíamos, hay que añadir que la **forma** en que los niños agredidos muestran **sus recuerdos** en



imágenes **depende** en gran medida de **la forma en que los adultos los hagan** hablar.

Con el desarrollo de las tecnologías que exigen una manipulación correcta de los conocimientos abstractos, hace que quien **no** tenga **diploma** corra el riesgo de ser **expulsado de la sociedad y verse humillado**. Hemos vivido épocas en que nos hemos socializado a través del cuerpo, los hombres debíamos ser fuertes y no lamentarnos, la mujer debía ocuparse del hogar. Hoy no son las espaldas de los hombres ni el vientre de las mujeres los que determinan la socialización, es el diploma. Este es el nuevo contexto en el que tendrán que **repararse** los niños heridos. El colegio deberá seguir siendo un factor de resiliencia en una cultura bulímica y de alto rendimiento.

Los niños que mejor se **integran** en el colegio son los que han adquirido en su familia un **buen vínculo protector**. En su familia tienen la creencia que siempre hay un **espacio de libertad íntima**, en el que siempre se puede **seguir adelante**, esta creencia pasa a ser un **control interno de vínculo protector**, que permite que el niño escape de los estereotipos de su grupo social.

Muchos niños ante la pérdida, evolucionan hacia largas y secretas depresiones (distimias) y padecimientos, poniendo en marcha unos mecanismos constructivos: ensoñaciones, intelectualización, activismo, anticipación y sublimación. La depresión silenciosa puede borrarse por efecto del trabajo afectivo, intelectual y social. La ensoñación que crea un bello mundo íntimo corre el riesgo de aislarle del mundo social. El miedo a los demás aumenta su absentismo.

Asumir las experiencias adversas, aceptarlas y a partir de este punto reiniciar el proceso de sanación con la vida, proceso

obviamente inspirado en la aceptación, la comprensión y la esperanza.

Después de una experiencia adversa, a partir de un silencio honesto, se comienza un proceso lento, pausado y profundo. Poco a poco aparece la esperanza, se constituye como un acompañamiento en la vida, donde la sabiduría, templanza y el silencio marca un sendero sin fecha ni recorridos claros. La esperanza instala en el sentir de la persona una luz que colabora, sin pronunciarse. Esperanza significa esperar. En un primer momento puede sonar a pasividad y a resignación, pero definitivamente la esperanza busca dar un salto mayor; es creer más allá de las certezas, y sin esta palabra sería muy difícil emprender y aspirar a desafíos mayores. Nos conecta con el futuro, con lo que vendrá, con los sueños posibles. El sentido de la vida carga con nuestras creencias, emocionalidades e historia. Alberoni (2001) se pregunta ¿Cuáles son las fuerzas positivas en las que siempre podemos confiar? Nos responde que el amor a vida es el eje central en todo proceso esperanzador. Y así surge la biofilia.

Para Fromm (1992) la biofilia no se constituye por un solo rasgo, sino que se levanta desde una perspectiva integral. Desde la corporalidad, las emociones, los pensamientos, los gestos..., dimensiones diversas, todas con una tendencia definida: generar vida desde todos los organismos vivos. En contraste con el supuesto de Freud relativo a la “pulsión de muerte” estoy de acuerdo con el supuesto de muchos biólogos y filósofos de que es una inherente a toda materia viva el vivir, el conservar la existencia (Fromm, 1992). Así la biofilia se transforma con el tiempo en uno de los pilares fundamentales de la resiliencia. **Donde no hay esperanza no puede haber esfuerzo.**

Para Russell (1964), filósofo y premio nobel en 1950, cuando nos habla de la esperanza de Ana Frank, que vivió en una cárcel autoimpuesta, supo construir interiormente llanuras de esperanza donde vivir, crecer y buscar nuevos alientos para la vida, la mantenía viva. ... con esta esperanza, aunque la vida siga siendo triste, no será carente de finalidad.

Cuando surge el recuerdo positivo de haber controlado alguna situación límite, en ese preciso instante aparece una confianza mayor en uno mismo, afirma Cyrulnik (2010).

- La resiliencia da presencia y acción a los recuerdos positivos, es sinónimo de biofilia, es decir, de amor a la vida, se sostiene de aprendizajes arquetípicos.
- Se basa en la convicción de las decisiones tomadas.
- Se gesta desde una autoestima y un amor propio relevantes.
- Surge cuando me hago cargo de mi historia (cuando me sano). Para poder ayudar a otros tenemos primero que ser personas fuertes y equilibradas. La resiliencia es nuestro camino y la dignidad su herramienta de acción.
- La resiliencia se basa en el aprendizaje de la experiencia. La vida viene sin manual de instrucciones. Por eso la vida enseña más que muchos libros, es la gran maestra... El pesimismo llama al pesimismo y la capacidad de superación hace brotar el optimismo. Hay que educar para el esfuerzo, para la lucha, para ser capaces de vencernos a nosotros mismos y de ir sacando poco a poco lo mejor que llevamos dentro... Los límites de nuestra capacidad de superación de la adversidad están sólo en nuestra mente... Resiliencia es la capacidad para superar

las dificultades y los reveses de la vida sin quedarse atrapados en el sufrimiento y el dolor, y salir fuerte y airoso de esa vivencia... Hay que educar para el esfuerzo, la lucha deportiva, el espíritu de superación, temprar la conducta para crecerse ante las dificultades... Más importante que las fortalezas es la capacidad de adaptación. La felicidad es una forma positiva de mirar la realidad; es una óptica especial que criba lo negativo y tira de lo positivo hacia arriba. Es un saltar airoso sobre los obstáculos... no depende de la realidad, sino de la interpretación de la realidad que uno hace... Nuestra vida no está escrita: la resiliencia es el equilibrio entre la persona y los factores de riesgo de su entorno. Si el amor es la poesía de los sentidos, la inteligencia es la nitidez de la razón. Lo que te hace crecer como persona son las derrotas bien asumidas aceptadas y configuradas por dentro en el mapa del mundo personal. (Rojas Marcos, 2013 en Santos (2013))

Desde la resiliencia podemos avivar en el joven la energía para recuperar sus dotes personales y optimismo, empujándole a salir al encuentro de sus oportunidades.

## **4.2 PÉRDIDA DE LA RED SOCIAL POR ACOSO**

*"Vive como si vivieras por segunda vez y como si la primera vez lo hubieras hecho tan mal, como estás a punto de hacer..."*

*(Frankl, 2006, p.80)*

Las primeras investigaciones se iniciaron en la década de los 70 en los países nórdicos, pero no fue hasta una década después, con la muerte de dos adolescentes noruegos, cuando se tomaron medidas

preventivas. En nuestro país ocurre algo similar, no se hace nada hasta que la prensa pública el suicidio de dos adolescentes, pudiendo rastrearse otros muchos casos, en redes sociales y otros foros. Se ha pretendido minimizar y tapar, enviar un mensaje tranquilizador de aquí no ocurre nada. En el informe Cisneros X (Piñuel y Oñate, 2007) nos alarman las cifras de acoso y violencia en el Estado español, constataron que al finalizar el curso 2006, unos 25.000 niños de toda España entre los 8 y 18 años sufrían acoso; afirman que el acoso escolar no es esa realidad menor y marginal que muchos han intentado presentar esforzadamente, reduciéndolo a las formas más graves de agresión física y/o psíquica, despreciando las agresiones menos graves, formas triviales de violencia que no deben justificarse de acoso, al considerar que no hay daño psicológico.

La agresividad intimidatoria entre escolares, es un fenómeno muy antiguo, muchas personas lo han experimentado en sus años de formación, deja unos recuerdos que se prolongan a lo largo de toda la vida, se repite un modelo ancestral de **dominio-sumisión**, antítesis de lo que queremos ser, por ello no justifica que no se adopten medidas de prevención y erradicación.

Olweus en los años 70, es pionero en estudios sistemáticos sobre acoso (1973a, 1978) que posteriormente se extienden a otros países. En España a partir de la década de los noventa surgen numerosas crónicas de prensa, sensibilizando a la población. Estos fenómenos mal llevados pueden convertirse en fenómenos de linchamiento colectivo, como los ocurridos recientemente entre “ultras” en Madrid Río. Estas agresiones cuando se prolongan en el tiempo, suponen un alto coste al individuo que las sufre y a la sociedad, tanto en la salud física como emocional, en el normal desarrollo de la personalidad, **privándole del derecho democrático de formarse e instruirse.**

Como alternativa encontramos el modelo preventivo de escuela resiliente, promueve un modo de acción de convivencia en la diversidad, favorece el mutuo conocimiento y respeto del otro para desarrollar lo mejor de cada uno, optimizando la tarea formativa. Pues para la incorporación de formas satisfactorias en el trabajo y la sociedad no es necesario llegar a la violencia, los acuerdos, las normas, facilitan el dominio de habilidades socioemocionales necesarias, para las relaciones positivas.

El acoso aunque daña más a las víctimas, lo sufre también toda la institución escolar incluidos los agresores y los observadores, sin olvidarnos del entorno social. Se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas al no intervenir.

La televisión en numerosas ocasiones es un sutil proceso de inoculación mimética que afecta a los menores, lo tenemos no tanto en las series violentas en las que abundan asesinatos, agresiones y todo tipo de violencias y malos tratos psicológicos, sino más bien en una serie de concursos, aparentemente inocuos, emitidos en horario de plena audiencia infantil y juvenil. (Piñuel y Oñate, 2007, p. 58).

Fascinados por la violencia psicológica exhibida como algo trivial y banal, sin ser conscientes, todos nos vamos haciendo más violentos de una manera sutil. La mayoría de estos programas y series exhiben violencia, eliminaciones, nominaciones, denuncias, polémicas destructivas, críticas demoledoras hacia la vida personal o privada, debates violentos, enfrentamientos de todos contra uno. Ante esta panorámica, los niños que acosan a sus compañeros son potenciales delincuentes, al acostumbrarse con el paso del tiempo, y la inacción de los adultos.

Como **preventivo**, la sanción por parte del grupo de iguales es más efectiva que otro tipo de medidas políticas o sociales. El hecho de que el menor esté involucrado, es eficaz para combatir el acoso, es

necesario que se extienda la **participación** en todo el ámbito educativo. A mayor grado de participación del grupo de alumnos en la elaboración del protocolo de normas contra el acoso, mayor es la disminución de la tasa de violencia que se observa posteriormente.

Esto es debido al compromiso y el poder social que se ejerce desde la implicación de los menores que respetan el protocolo que ellos mismos han desarrollado y se han comprometido a seguir ante sus compañeros y la dirección. A esto se debe de añadir una política de baja tolerancia por parte del centro, respecto a las prácticas de violencia. (Piñuel y Oñate, 2007, p.70).

Muchos centros tienen políticas antiacoso, no obstante muchos niños han sido víctimas de hostilidad sistemática y constante por parte de grupos de iguales que continuamente convirtieron su vida en un infierno. Es indudable que el problema persiste todavía.

#### **4.2.1 El acoso, un devastador proceso de daño**

El acoso es una conducta de maltrato y falta de respeto al niño, viola su **derecho reconocido** a gozar de un entorno **libre de violencia** y de hostigamiento. Para Olweus (2006) un alumno se convierte en víctima, cuando está “expuesto de forma **repetida y durante un tiempo**, a **acciones negativas** que llevan a cabo otro alumno o varios de ellos” (p.25). Es una especie de persecución física o psicológica de alguno/s contra otro u otros a los que eligen como víctimas de repetidos ataques, situando a las víctimas en una posición que difícilmente puede salir por sus propios medios. Entendiendo por **acción negativa** el daño ocasionado por alguien que de **forma intencionada** hiere o incomoda a otra persona. Puede ser **verbal, físico y emocional**: en la primera están motes, amenazas, burlas. **Las instigaciones físicas**, suponen golpes, empujones, patadas, pellizcos, conllevan contacto físico. También se pueden llevar acciones negativas, sin estas dos, de naturaleza **emocional**

mediante burlas, **muecas, gestos** obscenos o **excluyendo** de forma intencional a alguien de un grupo. A veces resulta difícil que los adultos puedan detectar si una conducta ha tenido lugar reiteradamente, pues el menor se muestra reticente en hablar de ello. Al adolescente no le gusta hablar del acoso que vive o presencia de forma aislada y reiterada. Es importante la actuación del adulto ante la presencia de cualquier tipo de acoso prolongado, **quedan fuera de ella las acciones negativas puntuales** no graves, que no van dirigidas siempre a la misma persona. La experiencia demuestra que las víctimas sufren el acoso de un grupo de dos o tres alumnos, no es un asunto particular, conlleva un elevado **coste individual, del grupo escolar y social**, tanto en aspectos relacionados con la salud física y emocional, como en el normal desarrollo de la estructura de la personalidad o en la consolidación de una escala de valores consistentes y acordes con principios democráticos y humanísticos en sentido amplio.

**No** se debe emplear el término **acoso o agresión** (bullying) cuando dos alumnos de edad y **fuerza** -física o psíquica- **similar** riñen o se pelean, pues como ya se ha dicho se debe repetir en el tiempo. Para Olweus (2006) en el acoso siempre hay un **desequilibrio de fuerzas**, es una relación asimétrica, en la que el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultades en defenderse.

Se ha extendido el vocablo **mobbing** con significados y connotaciones diferentes, viene del inglés “mob” que significa que un grupo grande y anónimo de personas se dedica al asedio y; se utiliza cuando una persona o grupo hostiga a otro. Cuando la agresión es llevada a cabo por el grupo, es de esperar que produzca mayores daños morales a la víctima que cuando es de tipo individual.



El acoso **directo**, es un ataque abierto a las víctimas y el **indirecto** lleva al aislamiento social de la víctima y la **exclusión** deliberada del grupo, siendo en muchos casos menos evidente.

**Los estudios clásicos**, llevados a cabo por Olweus (1986) en Noruega y por distintos investigadores en otros países, Finlandia (Lagerspetz et al., 1982), Inglaterra (Smith, 1991), España (Ruiz, 1992), Estados Unidos (Perry et al, 1988), entre otros, nos dice que aproximadamente uno de cada siete alumnos se ven envueltos de forma regular en situaciones de acoso, por lo cual podemos considerar que estamos ante un problema relevante de la escuela.

**En la actualidad**, en las redes sociales a través de las nuevas tecnologías y telefonía móvil, las agresiones están adquiriendo formas más graves, teniendo mayor relevancia que hace 15 años, pueden ser más indirectas. Todos debemos estar atentos a la intimidación entre alumnos, problema importante que no debe pasar desapercibido.

Los estudios llevados a cabo por el Defensor del Menor (2000) sobre el maltrato entre escolares de Educación Secundaria Obligatoria en España, basados en una muestra de 3.000 alumnos, se reconocen como **víctimas**:

- 33,8 por ciento por insultos,
- un 4,1 por ciento en agresiones físicas, y
- un 0,7 por ciento en amenazas con armas.

Se reconocen como **agresores**:

- un 40,9 por ciento que insultan;
- un 6,6 por ciento en agresiones físicas, y
- un 0,3 por ciento en amenazas con armas.

Declarando ser **testigos** de violencia sin participar directamente

- 31,3 por ciento en insultos;
- un 45 por ciento en agresiones físicas, y
- un 5,5 por ciento en amenazas con armas.

Hay diferencias de género en el acoso, los **chicos** parecen verse más implicados en **violencia directa** (insultar, esconder cosas, robar, y amenazas para meter miedo) pero se implican menos emocionalmente al menos en la superficie. Ven el acoso escolar como lo más normal, algo que hay que esperar y soportar. Devuelven el golpe o se desmoronan, pero no suelen contarlo hasta que la situación se complica y naturalmente las dificultades para el acosador o la víctima son mayores. Las **chicas**, en cambio, **tienden más a la violencia indirecta**, hablando mal del otro, siendo más probable que usen la agresión relacional (mi papá es policía e irá a por ti) o el soborno (no te invitaré a mi cumpleaños a no ser que...) o que hagan gestos maliciosos, tienden a acosar a otras chicas y también es más probable que vayan a quejarse a un adulto.

Las consecuencias y el recuerdo del acoso, experimentado en los años de escolarización, con frecuencia se prolonga mucho tiempo después, tal es así, que oír el nombre de la persona que nos acosó nos puede provocar un escalofrío, afectando al crecimiento psicofísico, personal, ético y social. Entre las **repercusiones** de este pernicioso fenómeno, se suele creer que únicamente daña a las víctimas, aunque estas son las que mayor perjuicio sufren, el impacto alcanza también a los agresores y a los testigos, por no hablar de todo el entorno escolar y de manera más indirecta pero no menos significativa de todo el sistema social.

Así pues vemos distintas clases de conducta de acoso escolar en función de las características innatas de los niños, su género, temperamento, incluso de las experiencias culturales y ambientales que han tenido. Las diferencias dependen también del nivel de empatía, altruismo de cada niño, desarrollos claves para reconocer como se sienten los demás.

A continuación pasamos a estudiar a los implicados: las **víctimas, agresores y testigos** u observadores.

#### **4.2.2 Menores implicados en el acoso**

**Ser agresor o víctima** es una característica individual muy estable, que puede prolongarse en el tiempo, incluso años. Las posibilidades de escapar de esta situación son difíciles para un niño. Por lo cual se convierten en un estímulo para el desarrollo de medidas activas contra este problema. Es un **mal aprendizaje** de los **procesos de socialización** y en consecuencia la negativa progresión del desarrollo de la personalidad, dificultando e incluso impidiendo la permanencia en la institución escolar –especialmente del acosado- así como el logro de una adecuada adaptación en la edad adulta (Samsone et al., 2013).

No hay ni un “acosador típico” que hace determinadas cosas, ni una “víctima típica” que reaccione de la manera esperada. Si así fuera la identificación y la solución serían mucho más fáciles. Y por supuesto, para provocar dolor los acosadores suelen elegir momentos en los que no hay espectadores presentes. Para Thornton (2007) la mayoría de las veces el acoso escolar es un asunto secreto.

Los adultos ven el acoso como un asunto entre dos (víctima y acosador), cuando **debe verse como un fenómeno grupal** en el que el menor pueden desempeñar distintos papeles, Olweus (2006)

Olweus et al. (1999) lo describen como el “círculo del acoso” formado por víctimas, acosadores y **testigos**. Todos estos papeles no son estáticos y pueden cambiar en los distintos momentos del día. Pasamos a describir las características de cada grupo.

#### 4.2.3 Las víctimas

Las víctimas de acoso se encuentran en una situación de inferioridad con respecto a los acosadores, llevándolas al aislamiento, les dan mayor impunidad a los acosadores, al saber que nadie en la comunidad escolar va a salir en su defensa. Las víctimas aprenden a no defenderse en el momento que constatan la inevitabilidad del castigo que reciben. Para su rehabilitación el primer paso es que la víctima rompa esta indefensión, consecuencia de un proceso de aprendizaje, de una victimización constante y repetida.

Los cuadros de acoso y violencia escolar suelen ocasionar en muchas víctimas una **radical disminución del rendimiento escolar** que interfiere significativamente con su maduración y su desarrollo intelectual y académico. (Piñuel y Oñate, 2007, p.141)

Pueden desarrollar la creencia que el mundo es un lugar peligroso, siendo un número elevado de jóvenes los que no comparten con nadie que están siendo acosados (Naylor, Cowie y Del Rey, 2001) y ellos tienen un escaso control de lo que puede pasar en la vida (Roth et al., 2002). Son muchos los menores que no informan de lo que están viviendo a los adultos del colegio o en sus casas (Ortega y Mora-Merchan, 1999). No hablan por el temor que les tachen de acusadas, llegando a pensar que los profesores y el personal adulto no presentan interés en gestionar este problema. Se les achaca que no poseen habilidades, para enfrentarse de forma eficaz, de no ser asertivos, de no haber hecho frente desde el principio (Piñuel y Oñate, 2007). El síndrome de **estrés postraumático** es el síntoma más prevalente dentro de los acosados junto a la **disminución de la**

**autoestima y la depresión.** “Afecta a más de la mitad de las víctimas de mobbing escolar, con una tasa del 53,7% del total de los niños victimizados” (Piñuel y Oñate, 2007, p. 89).

En investigaciones realizadas en Estado Unidos se les pidió a los niños, de cuarto a séptimo curso, que imaginaran actos agresivos contra compañeros que ya eran víctimas y lo mismo contra otros que no lo eran. La idea de hacer daño a víctimas que ya sufrían de acoso les resultaba menos perturbadora que la de hacérselo a los que no lo padecían (Ross, 1996). Es llamativo como se entiende el problema en quien lo sufre (pensamos que él se lo ha buscado) no mostrando empatía hacia la víctima, pues pensamos que algo habrá hecho mal, sufre dos veces el daño, por el acosador y la estigmatización social a la que se ve expuesto, al echarle las culpas del problema del acoso, como ya se ha dicho, funciona como un auténtico filtro de la percepción y al final como verdadera profecía autocumplida. En nuestra moral puritana se piensan que a las personas buenas no les suceden cosas malas y que la víctima debe de estar haciendo algo mal para merecer los abusos, además los abusos endurecen a las personas, actitud que justifica su inacción.

El dolor de la víctima, al ser de tipo emocional o social, resulta menos visible que una herida o un morado, así pues un alumno puede estar sufriendo sin mostrar lesión visible, las palabras a veces hacen sufrir más que los abusos físicos. Debemos vigilar nuestras verbalizaciones, pues las palabras tranquilas se traducen en acciones también tranquilas.

El acoso tienen extensas y variadas somatizaciones –cefaleas, dolores de estómago, cansancio, trastornos de la alimentación, alteraciones del sueño, llevándoles en muchos casos al absentismo escolar, **evitan ir al colegio**, dicen que no les gusta, sus profesores perciben que son **menos felices** que sus compañeros, sacando

peores **notas** que los que no sufren acoso (Kochenderfer y Ladd, 1996, Rigby, 1996; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004), teniendo menos **posibilidades de participar en clase**, obteniendo peores resultados en pruebas de conocimiento, bajando también su asistencia (Buhs, Ladd y Herald, 2006), llevándoles a un bajo **rendimiento escolar** y problemas de salud (Fekkes et al. 2004; Piñuel y Oñate, 2007). Estos menores, como hemos dicho al hablar de forma general, presentan con mayor facilidad un cuadro de **ansiedad, depresión, y baja autoestima** (Craig, 1998; Fekkes, Pijpers & Verloove-VanHorick, 2004; Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Olweus, 1978), teniendo más probabilidad que otros en **pensar en quitarse la vida** (Rigby, 1996). Se le denomina **distimia** (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels & Verloove-VanHorick, 2006), es un indicador y blanco fácil para el acoso escolar.

Tienen necesidad que sus **iguales los acepten**, los integren en sus grupos, les resulta penoso que les excluyan de su red social, o que les maltraten física y verbalmente. El rechazo no solo les llevan a **problemas psicológicos**, sino también a **dolencias físicas**, teniendo tres veces más probabilidad de tener dolor de cabeza, sentirse decaído y enuresis, que su grupo de iguales (Fekkes et al., 2004).

Se necesita investigar más para comprender mejor los efectos del acoso escolar, sobre la actitud de los menores hacia el colegio, la asistencia a clase y los logros académicos, hay razones para preocuparse de que **el estrés y las alteraciones** provocadas por el acoso escolar pongan a los menores en una **situación de riesgo académico** (Eisenberg, et al., 2003). **Produce miedo, rechazo, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como bajo rendimiento y mala autoestima** (Hawker y Boulton, 2000). Dependiendo del momento en el que se detecte, requerirá de distintas estrategias de intervención y participación por parte de los distintos

profesionales. También puede afectar la salud mental y física del menor y su rendimiento académico baja al ser acosados (Fekkes, Pijpers y Verllove\_VanHorick, 2004), deprimirse (Juvonen et al., 2003)

Un niño hasta ahora feliz, brillante pasa a ser una sombra de lo que fue –antes del acoso–, la **reiteración** de las agresiones, hace que el agredido se autoconvenza de la certeza de los mensajes estigmatizadores, **transformándose en un ser inseguro** con baja **autoestima**, que cree que todo lo hace mal, piensa que es un desastre –que es diferente, inferior, desagradable, tonto, etc.– **manifestando** conductas de **retraimiento y autoexclusión**; la falta de **autoestima** y la ausencia de **confianza**, le devuelve al niño una imagen de sí mismo negativa y perversa que le confirma que tienen razón aquellos que le acusan de ser distinto, mal estudiante, torpe, inadecuado, estúpido, vago, tonto, débil, frágil, retraído, raro, agresivo, insociable y vulnerable, que no valer para nada; en síntesis se produce una tremenda modificación del **autoconcepto**; una **creciente introversión social**, reduciendo aun más su pobre entorno social ya significativamente mermado. Muestran un escaso interés por la escuela, acompañado de un **cambio abrupto en el rendimiento**. Manifestando un progresivo aumento del **absentismo o del abandono** escolar en la persona victimizada (Knollmann et al., 2013; Cornell et al., 2013; Strom et al., 2013). Anterior al absentismo va **disminuyendo la motivación**, la capacidad cognitiva de hacer frente a las demandas académicas, pues el **negativo estado emocional** no le ayuda a un **adecuado funcionamiento de la atención, comprensión, memoria**, (esta es una de las razones por las que pensamos que al año siguiente del acoso en nuestros narradores les lleva a repetir curso), merma que empeora si se desarrolla un cuadro de estrés postraumático, como ya se ha dicho. Pasando en su vida adulta a ser presas indefensas de procesos de

victimización en otros campos de la vida (familiar, laboral, social) experimentando acoso moral o físico, (Samsone et al., 2013). Para Piñuel y Oñate (2007a, p.108) es una profecía que se autocumple, dando la razón a aquellos que piensan que no tiene remedio, en los casos más graves termina con **conductas autolíticas** quitándose del medio a través del suicidio, tal como la prensa nos muestra en no pocas ocasiones; este concepto negativo les acompaña en su vida adulta. Siendo en muchos casos grupos de riesgos en cuanto al consumo y adiciones a la drogas, que les lleva a la marginación. Se las victimiza por su aspecto, sus gestos, o simplemente porque no encajan. Hay que estar pendientes ante cualquier retraimiento social, inhibiciones, que pueden ocasionar problemas de depresión.

Los agresores se meten con las víctimas para hacerlas llorar, presentándolas ante el grupo de iguales como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, estúpido y llorica. Las víctimas no saben por qué les acosan, se sienten agraviados o frustrados o sienten que los demás les provocan continuamente. (Piñuel y Oñate, 2007, pp.173 y 174;) este proceso se caracteriza por las siguientes fases:

- Incidentes críticos
- Acoso y estigmatización del escolar
- Periodo de aparente latencia mientras se genera el daño psicológico
- Somatizaciones y manifestaciones psicológicas graves
- Autoexclusión de la víctima

A las víctimas se las clasifica en **pasivas o sumisas**, y en un porcentaje más reducido las **activas o provocadoras**, utilizando estos términos sin ningún matiz peyorativo ni de culpabilidad del acoso que puedan sufrir, pasamos a estudiarlas.



Las **víctimas pasivas** de acoso escolar no tienen un perfil único pudiendo presentar una o más características (Olweus, 1993), algunas ya mencionadas:

- Tienen una **situación social** de **autoaislamiento con escasa asertividad y dificultad de comunicación**, -en el apartado de la pérdida hemos denominado este cuadro como deprivación sensorial- conducta pasiva que les lleva a ser callados, cautos y sensibles, al ser atacados no se defienden, lloran con facilidad, manifiestan **miedo** y vulnerabilidad ante la intimidación. Presentan **ansiedad**, depresión, inseguros de sí mismos y con **baja autoestima**, a menudo con tendencia a autoinculparse y negar la situación al considerarla vergonzosa, creen que algo están haciendo mal. Tienden a ser más débiles que sus iguales, con opinión negativa de sí mismos y de su situación, se sienten fracasados, estúpidos, avergonzados y faltos de atractivos, son **cautos, sensibles y tranquilos**; están socialmente aislados, con **pocos amigos**, abandonados, tienen miedo que les hagan daño, **no muestran una conducta agresiva ni burlona** por lo cual el acoso **no** puede ser explicado por las **provocaciones** que la víctima pueda ejercer sobre sus compañeros, teniendo una **actitud negativa ante la violencia**, que es interpretada por los agresores **de inseguridad, de sumisión, de incapacidad para defenderse** ante el ataque. En contraposición a todo esto Olweus (2006) recoge, sus familias manifiestan que las víctimas tienen **un contacto más estrecho con sus padres y unas relaciones más positivas** que otros alumnos en general, algo que nosotros explicamos desde el **tutor de resiliencia** y de la importancia de saber **pedir ayuda a un adulto de calidad**; otros lo interpretan como una protección excesiva por parte de los padres, pudiendo ser a la vez causa y efecto del acoso entre escolares.

- Las **víctimas activas** son las **que provocan**, caracterizadas por modelos de **ansiedad y de reacción agresiva**. Tienen una acentuada impopularidad en el grupo de clase, les acompañan **problemas de concentración**, con conducta excesivamente impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede ser más adecuada a cada situación, provocando irritación y tensión a su alrededor. Esta conducta provocativa de **hiperactividad (TDAH)**, cursa con **dificultades de aprendizaje**, teniendo un mayor riesgo de ser objeto de bromas y ser acosados físicamente (Martlew y Hodson, 1991; Nabuzoka y Smith, 1993; Thompson, Whitney y Smith, 1993). Esto también les ocurre a niños con dolencias que afectan a su **apariencia física**, diabetes, obesidad... de los que pueden burlarse, reírse y en muchos casos sufrir acoso relacional (Dawkins, 1996; Storch et al., 2004; Yude, Goodman y McConachie, 1998). Manifiestan conductas de ansiedad, inseguridad, irascibilidad e impaciencia.

No todas las víctimas se ajustan a estas dos categorías, los niños con talento, también pueden ser víctimas de acoso, algunos compañeros suyos pueden considerarlos unos “pelotas” de los maestros decidiendo atormentarlos para que cambien, acoso basado en los celos o la envidia producida porque llevan las cosas al día y focalizan más la atención de los maestros.

#### 4.2.3.1 **Los menores que acosan.**

Son los que provocan la agresión, apoyados por un grupo, contra su víctima que se encuentra indefensa. No pretendemos encasillar al acosador como una mala persona, sino las conductas acosadoras que exhiben, son aprendidas por lo cual se pueden transformar y hacerlas desaparecer. Han aprendido que la

intimidación funciona, se suele iniciar en edades tempranas y cuanto mayor se hace el niño más difícil es el cambio.

Son **belicosos** con sus compañeros, y en ocasiones también con adultos, profesores o padres. **Impulsivos, necesitan dominar** al otro, utilizando la fuerza, tienen **poca empatía** con sus víctimas, su razonamiento moral a menudo es más primitivo que el de sus iguales; les lleva a vengar amenazas reales o supuestas. Hay que enseñarles la capacidad de ponerse en el lugar del otro, coordinando derechos y deberes. Debemos enseñar los valores de los Derechos Humanos, que en nuestra sociedad son tomados como el criterio básico para definir la justicia, prevenir la violencia, para lo cual debe coordinarse, los derechos de uno, con la generosidad, la defensa de los derechos del otro.

“El objetivo del acosador es intimidar, apocar, reducir, someter, amilanar, aplanar, almendrentar y consumir, emocionalmente e intelectualmente a las víctimas, con vista a obtener algún resultado favorable para quienes acosan y/o satisfacer una necesidad imperiosa de dominar, someter, agredir y destruir a los demás...”. (Piñuel y Oñate, 2007, p.118).

Van de duros, impulsivos, con baja tolerancia a la frustración e insuficientes habilidades alternativas a la violencia, tienen una **opinión positiva de sí mismos**. Carecen de habilidades para la resolución de los conflictos de manera pacífica o para detener o evitar situaciones violentas, por el contrario, tienen estrategias para ejercer la violencia con impunidad, esto les genera ciertas ventajas. Tienen **escasa capacidad de autocrítica** responsabilizando a la víctima, esto explica que cuando se evalúa la autoestima de los acosadores con métodos tradicionales pueden obtener puntuaciones elevadas (pues se les pregunta si les gusta ser como son). Han aprendido a **autoafirmarse a través de la violencia**. Su autoestima se sustenta en el dominio de otros a los que necesitan someter. Es necesario

enseñarles a valorarse a sí mismos, y ejercer el poder de acuerdo a principios democráticos que la escuela debe transmitir. Son vistos por psicólogos y psiquiatras como manifestación **típica de una personalidad ansiosa e insegura**. Son impulsivos sintiéndose frustrados con facilidad, están en el grupo de los estudiantes populares, teniendo un grupo de amigos que los secundan (Sutton, Smith y Swettenham, 1999a, 1999b), simpatizando con ellos, su popularidad desciende en Bachillerato, no llegando a un nivel tan bajo como el que caracteriza a las víctimas. Tienen una necesidad **imperiosa de poder y de dominio**, parecen disfrutar cuando tienen el **control y dominio** de los demás, mostrando una actitud positiva hacia la violencia. También obtienen **beneficio del chantaje** de sus víctimas al obligarlas a que les den dinero, cigarrillos y otras cosas de valor, **incluso a través del hurto** a estas, teniendo dificultades en cumplir normas. Este comportamiento agresivo recibe su recompensa en forma de prestigio, estatus social elevado (Bandura, 1987). Se les da bien escabullirse de las situaciones difíciles (Juvonen et al., 2003). Encuentran satisfacción en el hecho de causar sufrimiento, daño emocional a los demás.

Se ven como **héroes** que solo se limitan a reaccionar a las provocaciones, exagerando la responsabilidad de las víctimas al acusarlas de provocar la violencia. Lo peor es que muchas veces, al igual que ocurren en otras violencias, las personas de su entorno piensan lo mismo, que ellos se lo buscan. Lo peor de esta forma de verlo es que nos puede hacer distorsionar los acontecimientos, inhibir la solidaridad con las víctimas y reducir la eficacia de ayuda. Los agresores justifican su actuación en que a mí me lo hacen otros, esto justifica a muchos padres cuando refuerzan en casa a sus hijos contestando con otra agresión: “Si te dan tú das”. De esta forma piensan que acosando evitan que se lo hagan; siendo el acoso escolar un aprendizaje perverso que acompaña a muchos niños a la edad

adulta: la violencia contra otros previene la violencia contra uno mismo (Piñuel y Oñate, 2007).

Utilizan la violencia para obtener **protagonismo**, sus compañeros los perciben intolerantes y arrogantes, también cuentan con los que les siguen en su agresión, formando grupos con disposición a la violencia, que no han tenido anteriormente la posibilidad de protagonismos positivos en el sistema escolar, compaginando dicha carencia con la violencia, son un refugio a situaciones anteriores de exclusión y falta de protagonismos positivos.

Es utilizado por el agresor como una **forma destructiva de demostrar su poder**, sobre una víctima que cree que no puede defenderse y que generalmente la perciben como indefensa por parte del sistema social en cuyo contexto se produce el acoso (Díaz-Aguado, 2006). Disminuyen su capacidad de comprensión moral y empatía, siendo un obstáculo en su desarrollo, dificultando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que les rodea. Tienen una **tendencia a abusar del uso de la fuerza**, justificando la violencia en aspectos, sexistas, xenófobos, racistas. De aquí la necesidad de enseñar valores de igualdad y respeto mutuo.

En su familia, los acosadores han tenido dificultades de aprender alternativas a la violencia y respetar límites, hay una permisividad ante conductas antisociales, así como la utilización de métodos coercitivos autoritarios, instigaciones físicas, fomentando un modelo de dominio-sumisión que subyace al acoso. Cuando el **modelo familiar** es de permisividad en el niño afloran comportamientos tiranos, déspotas que intenta dominar incluso a adultos encargados de su educación. Desde la familia se debe enseñar a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia.

Parece ser que las consecuencias del acoso escolar, puede degenerar en violencia. Todo ello hace que estos jóvenes tengan un **riesgo mayor de caer en problemas de conducta**, como nos han querido hacer ver algunos autores a través de un seguimiento longitudinal llevado a cabo, en el que encontraron algunos culpables y otros con sentencias inculpatorias en edades tempranas de su juventud, considerándolo un indicador de absentismo escolar y delincuencia futura, todo esto lo desarrollaremos posteriormente.

Los que agreden, muestran sus conductas agresivas en muchas circunstancias diferentes, esto **se ha explicado desde diferentes teorías**, como es la **carencia de un vínculo favorable** en los primeros años de vida. También el grado de **permisividad por parte de sus cuidadores** ante conductas agresivas de estos. Desde esta hipótesis la escasez de amor, de cuidado y exceso de libertad durante la infancia pueden facilitar un modelo de reacción agresiva. El empleo de la **afirmación de la autoridad** por parte de los padres, como los **castigos y exabruptos emocionales** violentos, lleva a pensar que la violencia engendra violencia. Que no debe ser **abusivo el uso de límites y reglas** ni de **instigaciones físicas** en la conducta del joven. **El temperamento del niño** también condiciona en el desarrollo de un modelo agresivo, unido a una disciplina física inconsistente, arbitraria o con contradicciones (Ducan, 2004). Aunque el acoso es más probable en determinados contextos se ve favorecido cuando el profesor o el adulto muestran una actitud indiferente o favorable respecto del acoso. Para Olweus (2006):

El cariño y la dedicación de la persona o personas que crían al niño, y unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no, y el uso de métodos educativos correctivos, no físicos, crean niños independientes y armoniosos. (p.60).

Idea que no compartimos pues los valores democráticos se aprenden de la experiencia y no deben venir impuestos desde arriba:

padres, profesores o Proyecto Educativo de Centro ya que consideramos que es una excelente oportunidad para profundizar desde la práctica en estos valores democráticos y de participación entre los miembros de la familia y en la escuela, pues nos permiten avanzar en lazos de apoyo social y emocional, abriendo nuevos horizontes de convivencia social, construyendo una oportunidad de aprendizaje y participación donde cada miembro puede hacer valer sus derechos y responsabilidades en el marco de una educación democrática.

Añadimos también la importancia de que los padres se preocupen de forma razonable de las actividades de sus hijos y que sepan lo que hacen y quiénes son sus amigos. Sin llegar a la metáfora de “padres helicópteros” que aun en edades avanzadas de su juventud, en las que ellos tuvieron cierta libertad les bombardean con mensajes y llamadas telefónicas para comprobar su estado. Los padres con respecto a sus hijos deben darles el sustento necesario para que crezcan lo mejor posible, pero también deben saber dar alas para que sus hijos puedan tomar iniciativas para volar del nido familiar sin depender toda la vida de ellos.

Perjuicios que sufren los acosadores como consecuencia de la violencia que ejercen, para Olweus (2006) es la conducta antisocial del agresor en la edad adulta, nos afirma **que el 60% de los agresores escolares llegaban a tener al menos una condena antes de los 24 años.** Esta vinculación con el delito es afirmada por otros investigadores. La reiterada agresión hacia sus compañeros, sin que medie una intervención por parte de las autoridades educativas, implica la consolidación de estrategias de abuso e intimidación como forma eficaz de dominio en las relaciones interpersonales; trasladándola a otros ámbitos de su vida adulta –interacción de pareja, vida laboral, etc.-. Todo ello conlleva un desajuste global, que

le aboca al fracaso escolar con un creciente deterioro en la integración social. Los menores que acosan a los demás tienen más probabilidades de verse implicados en una gran cantidad de conductas antisociales, violentas o preocupantes, incluidas peleas, robos, vandalismos, abandono de los estudios y bajo rendimiento académico (Haynie et al., 2001). En muchas ocasiones los profesores informan de las dificultades que encuentran a la hora de trabajar con ellos en el contexto escolar, y sus compañeros los evitan (Kim, Koh y Leventhal, 2005), cuando hace acto de presencia en un aula, impide que el alumnado aprenda y que el profesorado enseñe.

Los jóvenes violentos presentan derechos más primitivos (más absolutista e individualista) justificándose y utilizándola con más frecuencia; se llevan mal con los profesores, son rechazados en clase por sus grupos de iguales y son percibidos como agresivos, necesitan de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultades para entender la debilidad de los demás. Probablemente la causa de su violencia sea una dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Un divorcio, un duelo, o incluso un traslado del mejor amigo les llevan a reaccionar pegando a otros para desahogar la frustración, por su incapacidad de remediar la situación. Su deseo es recuperar la vida tal como era antes. Tienen que ser consolados y recibir el mensaje tranquilizador según el cual está bien sentirse triste y pronto vendrán tiempos mejores.

Otro tipo de acosadores son los “acosadores angustiados”, niños que muestran una ansiedad profundamente arraigada que intentan ganar estatus mediante estas conductas. Su autoestima es baja y el acoso escolar puede ser un mecanismo de autopreservación, pero otros niños pueden reconocer lo que está pasando y animar al niño a mantener la conducta inaceptable, tal vez para que los demás



no centren la atención en ellos. Es posible que al niño angustiado le atribuyan un papel que no quiere desempeñar, pero no es capaz de descubrir cómo cambiarlo.

Niños que no rinden como deben, al no desarrollar su potencial, compensan su falta de progreso en las materias escolares acosando a otros. Adoptando una actitud “despreocupada” o haciendo ver que “se divierten mucho”, pero en el fondo están desesperados.

Una estrategia que se puede aplicar en este caso consiste en asignar la misma importancia a las distintas áreas curriculares y elogiar públicamente a los niños que hacen algo loable. Se les debe dar responsabilidad en tareas que merecen la pena. Es posible que estas estrategias sean rechazadas al principio porque la responsabilidad puede ser exigente y llevar al fracaso, pero las tareas cuidadosamente escogidas pueden producir un sentimiento real de logro y confianza.

Cuando el único modelo a imitar es el de la represalia física, los niños a su vez golpean, sin considerar las consecuencias, cada vez que se sienten frustrados o disgustados.

Los acosadores recalcitrantes que no muestran consideración ante los sentimientos de los demás, se burlan de todo intento de razonar. Desafían a los padres y profesores, parece que disfrutan causando dolor, no tienen altruismo o empatía. Sólo otros niños de mentalidad parecida les toleran como amigos y de este modo se forman las bandas.

Es importante escuchar a los acosadores, darles oportunidad para que expliquen cómo entienden estos acontecimientos:

- Es probable que nadie les haya explicado lo que es un acosador.
- Quizás consideren que la víctima exagera el daño involuntario de manera desproporcionada.
- Tal vez la víctima esté dando demasiada importancia al episodio. De aquí la importancia que los investigadores dan al hecho que la conducta de acoso debe ser repetitiva.
- Es posible que los acosadores sean presuntuosos, agresivos para ocultar sentimientos de inadecuación o baja autoestima.

Así mismo, es importante que el encuentro con los acosadores se produzca en un clima de calma, expresando respeto a la vez que se critica su conducta. No se ha de pedir que víctima y acosador expresen juntos sus desacuerdos, si la víctima no ha asegurado antes al personal docente que está de acuerdo.

Otro tipo de agresión que les ha ocurrido a nuestros narradores, de manera más frecuente de lo que nos gustaría reconocer, es el acoso de los profesores. Está claro que algunos profesores ciertamente acosan, pone de relieve la soledad del profesor que suele ir unida al hecho de ser víctima. No sorprende que sientan una cierta desesperación. Algunas de las conductas que en los profesores se consideran de acoso:

- Pronunciar el nombre de un niño con demasiada frecuencia.
- Prestar muy poca atención a un niño.
- Dar demasiadas instrucciones.

- No adaptarse a las diferencias de aprendizaje en términos de ritmo o diferenciación.
- Insistir en cambiar una actividad cuando los niños están absortos en lo que están haciendo en ese momento.
- Hacer que los niños retiren objetos u ordenen las cosas de otros niños.
- Decir que el trabajo de un niño es bueno y no comentar el de otro.
- Mirar al resto de la clase cuando un niño está hablando.
- No asignar a todos y cada uno de los niños tareas responsables, sino implicar sólo a unos pocos.
- Ser brusco cuando un niño tiene dificultades.
- No sonreír suficientemente para animar al niño a sentirse relajado.
- Cambiar la rutina prevista para un determinado día.
- Poner demasiados deberes, porque los niños menos capaces deben dedicar toda la tarde y no siempre llegan a terminarlo.

#### 4.2.3.2 **Los testigos, observadores o espectadores**

**Pueden ser los secuaces del agresor**, que toman parte activa en el acoso pero no lo inician, participan con sus risas, aunque no lo apoyan abiertamente; otros ni lo apoyan ni se sienten responsables de intervenir para detener el acoso; otros posibles defensores, que lo desaprueban, piensan que tienen que hacer algo para ayudar pero no lo hacen; los defensores que desaprueban el acoso y tratan de ayudar a quienes están siendo acosados y tenemos al estudiante que sufre el acoso, la víctima a la que nos hemos referido con anterioridad. Son los espectadores de los incidentes de acoso, su papel va a ser fundamental para mantener el centro libre de esta práctica, si optan por no callar, y lo denuncian. Los espectadores tienen un especial

papel para poner freno al acoso. Ser testigos mudos, equivale a encontrarse solos frente a éste, corriendo el riesgo de sufrir la misma pena. Las víctimas dicen que nadie hace nada por ayudarles, **los compañeros se hacen huidizos, ajenos, esquivos y distantes**, como si no fuera con ellos. Los testigos se hacen **mudos ante la violencia**, que suele ir acompañada de la estigmatización de las víctimas. Los más próximos poseídos de una indiferencia y neutralidad, encontrando la víctima esta actitud lesiva y psicológicamente demoledora, por este **abandono social** en estos momentos, transforma a los testigos en seres indiferentes e indolentes ante el sufrimiento y desgracias de los otros, conducta poco prosocial. Consecuentemente las víctimas sufren una marginación progresiva y frecuente. Vemos un intento de mirar hacia otro sitio, así como la superficialidad de nuestros sentimientos y compromisos sociales con aquellas realidades. Desarrollamos a diario el síndrome de no va conmigo, practicamos una **conducta poco prosocial**, de no poder hacer nada y consiguientemente no nos paramos hablar de ello. ¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano? Esta es la respuesta de la indiferencia que grita Caín después de haber matado a su hermano. Esta indiferencia es un proceso de alejamiento, de sordera ética y ceguera empática y emocional ante la víctima. Siempre se piensa que hay alguien que tiene más responsabilidad, o es un asunto de la policía. Los acosadores deben darse cuenta que ni su comportamiento es aceptable ni serán tolerados por sus iguales.

Al no actuar el adulto, el testigo y el menor acosado puede explicar lo que ocurre pensando que “si lleva tanto tiempo ocurriendo, se lo ha ganado”. Se siente menos empatía por los compañeros acosados, pasando a ser miembro de esa mayoría silenciosa que no lo denuncia.

#### 4.2.4 Diagnóstico y prevención del acoso escolar.

Es un **fenómeno lo suficientemente frecuente** y posible para tenerlo siempre en consideración, no hay escuelas inmunes a ello; la victimización entre compañeros es un proceso paulatino que se puede frenar si se interviene a tiempo, antes de la consolidación de conductas, rituales de destrucción contra “chivos expiatorios”.

La mayoría de los menores tienen reacciones negativas hacia el acoso a la vez que sentimientos positivos o compasivos hacia el compañero acosado (Baldry, 2004; Unnever y Cornell, 2003), a su vez tienen miedo de convertirse en blanco si ellos se deciden en intervenir. El agresor suele recurrir a diferentes estrategias para ocultar su intencionalidad y evitar posibles sanciones, por lo cual es importante que se planifique estrategias compensadoras específicas:

- Realizar **entrevistas sistemáticas** en aquellos alumnos en los que se observan daños o informan que han sido dañados.
- Entrevistar a los alumnos que han originado el daño.
- **Anotar los hechos** en un anecdotario de ambos alumnos.
- Comprobar si se **reiteran eventos similares**.
- **Verificar** las circunstancias que se describen con el testimonio de **testigos no participantes**.

Hay que enseñarles formas mejores de relacionarse con lo demás, es importante la mediación entre iguales, el trabajo cooperativo, formación en habilidades sociales, autoestima, seguridad y gestión del estrés.

Cuando tratamos a un joven con amabilidad y respeto, les estamos dando la atención positiva de una persona adulta que se preocupa por ellos, tú me importas, al establecer un modelo de **aceptación y tolerancia**, le estamos indicando la conducta a seguir. Es importante que el adulto interactué con sus alumnos, mostrando con ellos ejemplo de lo que queremos y esperamos de ellos.

El problema afecta a unos cinco millones de estudiantes de Primaria y de los primeros cursos de Secundaria en Estados Unidos. El 22 por ciento de estos alumnos, alegan dificultades académicas achacables al acoso que recibe de sus iguales. (Beane, 2008)

Como se ha expuesto en las **fortalezas de la resiliencia**, si en las primeras tensiones la posible víctima tiene **estrategias defensivas resilientes**, no necesariamente violentas, manifestando una buena **comunicación asertiva** en defensa a su dignidad personal, rotundidad y sabe **buscar ayuda** en su red social, en opinión de Ortega (2012) los conatos de acoso en la escuela se quedan en incidentes pasajeros. Cuando esto falla, si el niño tiene un entorno adecuado –estamos pensando en el modelo triádico, los apoyos ambientales pueden conducir a un afrontamiento exitoso del reto, con su correspondiente crecimiento personal, al estar expuesto a una situación de riesgo y ser capaz de superarla.

#### **4.2.5 Efectos emocionales del acoso**

**La violencia** es una forma de entender y abordar el conflicto, no sigue las normas del juego limpio, lleva a uno de los protagonistas a adoptar **posiciones de poder prepotentes y abusivas**, que obliga al otro a asumir, a veces de forma implícita y poco consistente, posiciones de víctima de la situación. Convirtiéndose en un “fenómeno de **abuso de poder**, malos tratos, hostigamiento o exclusión social que, contaminando el clima de relaciones

interpersonales, produce sensaciones de malestar y termina molestando a las personas y a las actividades que estas tienen que realizar” (Beane, 2008, pp.11-12).

**Reduce la calidad de vida** de las personas, dificultando el logro de la mayoría de sus objetivos (transmisión de valores, aprendizajes, etc.) hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, pudiendo activar una escalada de graves consecuencias. Como ya hemos dicho las víctimas se ven en muchos casos con alteraciones emocionales graves que las pueden llevar a la muerte.

A nivel social la violencia escolar produce un modelo de organización caracterizado por el **dominio y la sumisión** que representa la antítesis de los valores democráticos de igualdad, tolerancia y paz. Por lo cual su erradicación debe de ser una tarea colectiva por parte de la escuela, para que se convierta en un lugar en el que se construye la sociedad en la que deseamos tener, basada en el respeto mutuo (Díaz-Aguado. 2006).

Existen numerosos estudios en los que se corrobora el vínculo entre **maltrato escolar, depresión y tentativa de suicidio** (Díaz-Atienza et al., 2004; Piñuel y Oñate, 2006; Fekkes et al., 2004; Brunstein et al., 2007; Hinduja y Patchin, 2010; Fleming y Jacobsen, 2009; Valadez et al., 2011). El riesgo de que perdure esta sintomatología después de haber desaparecido el acoso, como ya nos dice Olweus y confirman trabajos más recientes de Brunstein et al (2010) en jóvenes de 18 años que habían sido víctimas de acoso escolar a los 8 años. Así ya en la edad adulta se observa en sujetos que sufrieron acoso escolar, manifestaciones de problemas físicos y psíquicos –insomnio, ansiedad, alteraciones del ánimo, intentos de suicidio y comportamientos adictivos varios-, conllevando en muchos casos un deterioro de su calidad de vida global, manifestándose un

mayor índice de vagabundeo y pérdida del hogar. También suele ir acompañado de aislamiento y pérdida de la red social, en consecuencia de exclusión social.

El **ciberacoso** se ha revelado especialmente dañino para la salud psíquica de la víctima, probablemente porque aumenta su sensación de indefensión ante el acosador. Conocido como acoso electrónico, crueldad social online, se produce a través de la red y la telefonía móvil y sus mensajes instantáneos, aunque comparte características con el acoso tradicional, no vamos a profundizar en él. Las nuevas tecnologías entran a formar parte de sus vidas y con ellas el acoso puede ser incluso de escala internacional. De todas formas lo que hacen los niños con ellas no es tan diferente a lo que hacían los padres cuando tenían su edad y no existía esta tecnología. Internet les permite a los adolescentes la oportunidad de asumir otros papeles e identidades. Al ser humano siempre le ha encantado disfrazarse, y este puede ser su mejor disfraz, usurpar identidades para no ser identificados. Para bien o para mal la tecnología tiene unos recursos indispensables para la vida social, en ellos está el uso que se les quiera dar. Nuestros jóvenes son la generación de siempre conectados a internet, amenazarles con castigarles sin ella puede ser el equivalente a su muerte social.

Los sondeos llevados a cabo en Canadá sobre la clase de webs preferida por los adolescentes, encontraron que las preferidas son de contenido violento o sexual, pueden buscar perfiles por edades y subir fotos, videos e información de ellos para ser valorado su aspecto (Wing, 2005).

El abanico de manifestaciones de malestar psíquico es en ocasiones tan sutil, que puede pasar desapercibido para padres y educadores....; pudiendo encontrar algunos indicadores afectivos, cognitivos y conductuales que ponen de manifiesto una situación de



**maltrato reiterado.** Piñuel y Oñate (2007) dentro de estos indicadores resaltan la **distimia**, ya citada anteriormente, que afecta de forma significativamente más alta a los varones en los cursos de primaria y llamativamente superior en secundaria y bachillerato a los mujeres, globalmente afecta a un 55% de la población acosada. Según la CIE-10 y la **DSM-V**, es una tendencia al pesimismo, **tristeza, mal humor -irritabilidad-, hipersensibilidad generalizada ante cualquier frustración o reacción de los demás interpretable como rechazo** -expresada con rabietas o comportamientos agresivos- falta de capacidad de disfrute de cualquier actividad, incluso la lúdica, bajo interés por casi todo, experiencia reiterada de aburrimiento y desmotivación, frecuentes quejas de cansancio o molestias fijas sin una localización demasiado precisa, disminución de las relaciones sociales, pobreza de la comunicación, y empeoramiento de la capacidad de concentración, atención y memoria,....

La prevalencia de los daños psicológicos en las víctimas de acoso y violencia escolar, según el informe Cisneros X (Piñuel y Oñate, 2006):

- Disminución de la autoestima 57,2%
- Somatizaciones 55%
- Síntomas clínicos de distimia 54,8%
- Síntomas clínicos de estrés postraumático 53,7%
- Autoimagen negativa 53%
- Síntomas clínicos de ansiedad 43%
- Ideación autolítica (autodesprecio) 38%
- Presencia de *flashbacks* 29,9%

La interiorización de la humillación y culpabilización, que implican los mensajes recibidos del agresor y del entorno que asiste mudo o jalea sus dañinas actuaciones, deja una huella lo suficientemente profunda y perversa en el autoconcepto del acosado que le convierte en terreno abonado para futuras victimizaciones bien en su vida íntima (ámbito de la pareja) o en el mundo laboral. En muchas ocasiones los frutos son inversos y el resentimiento transforma al niño maltratado en un futuro acosador (Piñuel y Oñate, 2007a).

Igual de crónico y más complejo en sus consecuencias es el trastorno de **estrés postraumático** (TEPT) que afecta a un 53,7% de los sujetos víctimas de acoso frente a un 15% de los no expuestos a la victimización (Piñuel y Oñate, 2007, p. 233).

“Lo llamativo de estas investigaciones es que los profesores hacen poco para detener la intimidación en la escuela, opinión que comparten agresores y víctimas” (Olweus 2006, p.37) Los padres de los alumnos víctimas o agresores, también tienen **poca conciencia del problema**, y por lo general no hablan de él con sus hijos, aspecto que consideramos importante a la hora de planificar contramedidas.

La mayoría de las agresiones se producen en la escuela, no tanto de camino o vuelta a casa. El tamaño de la escuela no parece afectar y sí se observa una relación inversa con **la presencia de un profesor en los recreos supervisando**, que conlleva la disminución de la agresión. Esto nos pone de manifiesto la importancia de **disponer del número suficiente de adultos**, dispuestos a intervenir entre los alumnos en los tiempos de descanso, las actitudes del profesorado son de gran relevancia para la disminución del problema, confirmándose una vez más la necesidad de estos. El recreo es el escenario más frecuente de las agresiones físicas y la exclusión directa, mientras que los insultos, los moteos y las agresiones a la

propiedad se dan con mayor frecuencia en el aula, dándose por igual en centros públicos como en privados (Díaz-Aguado, 2006).

En síntesis los efectos del acoso son de larga alcance, entre ellos están como ya se ha dicho: una baja autoestima, mayor absentismo, la depresión, pobre rendimiento académico, deficientes relaciones sociales. Los jóvenes hablan de la violencia escolar en menor grado de lo que es la realidad, los adultos no entendemos el alcance del problema. Tenemos informes según los cuales el 10% de los alumnos que abandonan los estudios lo hacen por ser víctimas permanentes de la violencia (Harris et al., 2006). Según las elicitaciones de nuestros narradores el acoso les llevo al año siguiente a repetir.

#### **4.2.6 La violencia, un enfoque ecológico**

Algunas de las características de las víctimas y los agresores dependen de cómo se **estructuren las relaciones** en los distintos escenarios en los que transcurren sus vidas, así como del **significado social** que el conjunto del sistema social da a las relaciones que en ellos se produce. Las condiciones de riesgo y de protección son múltiples y complejas, vemos la necesidad de analizar al individuo, que conviene estudiar desde una perspectiva evolutiva, como en el contexto en el que interactúa, es preciso analizarlo a múltiples niveles (Bronfenbrenner, 1997; Belsky,1980), pueden situarse en torno al **microsistema** o contexto inmediato en el que se encuentra el individuo como en la escuela; **mesosistema**, o conjunto en el que se desenvuelve y las relaciones que se establecen entre ellos, como las que existen entre familia y escuela; **exosistema**, estructura social que no contiene en si misma a las personas pero influyen en los entornos específicos que si las condicionan y **macrosistema**:

conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

#### 4.2.6.1 **Microsistema en el aula, en la familia, entre contextos, creencias que llevan a la violencia**

##### **Microsistema del aula.**

Se estudia el **papel de los compañeros** que va a influir claramente en situaciones de violencia (Cowie, 2000) suelen estar presentes como observadores; en estos escenarios la víctima suele estar fuertemente aislada, es impopular. La falta de amigos puede desencadenar el principio de la victimización. Para Salmivalli et al. (1996) una vez victimizada puede activarse una norma que prohíba sentir simpatía hacia las víctimas. Entendiendo lo reacios que son los jóvenes en pro de una **conducta prosocial** para defender a la víctima, así pues tener amigos y caer bien protege contra la victimización (Pellegrini et al., 1999), estos amigos no deben a la vez ser víctimas. También se explica porque un porcentaje elevado de personas no hacen nada aunque piensan que deberían hacerlo. El ser cómplice activo o pasivo de la violencia no podría producirse con la frecuencia y la intensidad actual. Esto nos hace pensar que se puede prevenir esta violencia a través de situaciones de cooperación entre compañeros que incrementan la cohesión del grupo, se erradica situaciones de exclusión, incrementando la tendencia a pedir ayuda al adulto y favoreciendo una cultura contraria a toda forma de violencia.

**La ley del silencio** es la llamativa falta de colaboración por parte del profesorado y de la institución escolar por colaborar en programas que prevengan este problema (Cowie, 2000). Esto también nos lleva a pensar la escasa frecuencia con la que los alumnos piden ayuda a sus profesores, **solo llega al profesor cuando se producen**

**robos, agresiones físicas graves e intimidatorias.** Esta falta de respuesta de la escuela se considera en la actualidad como una situación de riesgo (Batsche y Knoff, 1994) esta ley del silencio es **interpretada por los agresores como un apoyo implícito.** Es importante que en las aulas se rompa dicha conspiración estableciendo **momentos en los que se hable de la violencia en clase** y se proporcione a las víctimas la **oportunidad de recibir ayuda** y no ser estigmatizadas pasando estas acciones a protectoras de las víctimas y los agresores. Nuestros alumnos siguen pidiendo ayuda a sus amigos, a sus padres y en último recurso a sus profesores. Una vez más vemos la **falta de relación** que establecen con los profesores, esto lo explicamos por las funciones que tradicionalmente se les otorga, solo dedicado a la formación casi en exclusiva de su materia y lo que sucede más allá de dicho tiempo y espacio no es asunto suyo (Behre et al., 2001), en contraposición al adulto de calidad del modelo resiliente.

Tratamiento inadecuado de la **diversidad, exclusión y humillación.** Las minorías étnicas la pueden sufrir, cuando además cursan con desventajas académicas o socioeconómicas (Troyna y Hatcher, 1999), también se ve favorecido al tener dificultades en la expresión.

El **profesor como víctima,** puede ser ascendente o descendente. Muchos profesores llegan a ser víctimas de la violencia de los alumnos (Defensor del Pueblo, 2000 y 2007). Las experiencias de intimidación llegan, incluso, a las relaciones entre profesores y alumnos, en ambas direcciones. En muchos casos estas conductas son de insulto, humillación, que cuando se reiteran en el tiempo como ya hemos dicho pueden ser consideradas de acoso al repetirse en desigualdad de poder. De aquí la necesidad de trabajar el acoso

desde una perspectiva integral, en el que incluya las relaciones entre profesores y alumnos.

**Curriculum oculto, normas y atmosfera moral** de la escuela. La escuela debe actuar con respecto a lo que quiere enseñar, los **valores se aprenden con la práctica**, así como la cooperación, la no violencia, la exclusión, el acoso. Las **víctimas y los que la presencian deben poder denunciarla sin ser estigmatizados por ello**. Se deben superar las contradicciones entre lo explícito y lo oculto (Power y Power, 1992) debemos desarrollar el espíritu de comunidad y democracia participativa.

#### **Microsistema familiar.**

Las familias deben proporcionar a sus hijos una convivencia cálida, proporcionando seguridad sin protegerlos en exceso. Un cuidado en armonía a sus necesidades de seguridad y autonomía, adecuadas a su edad. La disciplina familiar debe ayudar a respetar ciertos límites, sin caer en la negligencia ni autoritarismo. Pues en la familia es donde aprendemos que somos personas únicas y dignas, al ser amadas desarrollamos la empatía y la confianza básica, los fundamentos de la personalidad y los valores democráticos con los que nos identificaremos con nuestra sociedad. La educación familiar debe ser ejercida como una responsabilidad compartida por los adultos de la familia, es importante la participación democrática de todos. Se debe evitar:

- Modelos de dominio/sumisión y esquemas coercitivos.
- Falta de habilidades educativas en los padres
- Escasa calidad de vida y dificultades educativas

#### 4.2.6.2 **Mesosistema:**

Relaciones entre contextos, aislamiento familiar y reproducción de riesgos. El **aislamiento de la familia** de sus familiares, parientes, vecinos etc. acompañados de la calidad y cantidad de apoyos sociales que se les puedan proporcionar. La comunicación positiva entre escuela y familia. Los niños de familias sometidas a situaciones de exclusión social presentan diversas dificultades entre ellas la de estructuración del mundo social (Díaz-Aguado, 2006). Las dificultades también las llevan a sus lugares de ocio, donde las relaciones se producen entre iguales, al expresar conductas con poca cabida, pudiendo destacar por incurrir en graves conductas de riesgo en el ocio, estas van acompañadas de suspensos y falta de identificación con la escuela (Díaz-Aguado, 2006), encontrando exclusión, violencia psicológica y coacciones con armas.

#### 4.2.7 **Estructuras y creencias que contribuyen a la violencia**

Vemos contradicciones cuando al niño le decimos que empleé la violencia con los iguales (para defenderse) y cuando los adultos emplean la violencia en sus procedimientos de disciplina, aun en muchas familias es aceptado “pegar a los niños”. Muchos padres reconocen el haber dado un azote, un tortazo, aunque cada día la población Española está más sensibilizada y es rechazado en mayor grado; en épocas anteriores la educación autoritaria y el castigo físico era lo habitual, aún sigue estando justificado en conflictos graves; debido a la dificultad de enseñar a los niños a respetar límites en dichas situaciones.

#### 4.2.8 Enfoque evolutivo de la violencia

La capacidad que tiene el niño de establecer un buen **vínculo de apego** en un primer momento con los **adultos más significativos** (madre y padre) y después con sus profesores, proporciona un decisivo papel en la regulación de sus conductas y de su forma de responder a la adversidad. Así como en el origen de la empatía y la solidaridad, que para su buen desarrollo es necesario que el niño establezca una relación segura con los adultos encargados de su educación; en la que encuentre un apoyo afectivo de modelos que manifiesten sensibilidad empática hacia él, ayudándole a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito e información adecuada de cómo conseguirlo.

De esta manera el niño desarrolla un modelo de la figura de apego (adulto que le da seguridad) como alguien **disponible** que le protege, le ayuda y en la que puede confiar. Al conceptualizarse así como alguien, de forma complementaria, y como una persona valiosa y digna de ser amada, esto le permite al niño **desarrollar expectativas positivas** de sí mismo y de los demás. Ayudándole a aproximarse al mundo con confianza y afrontando las dificultades con eficacia, saber buscar ayuda y proporcionarla. Cuando tiene una visión negativa no espera cuidado ni protección, desarrollando una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder con retraimiento y violencia. Esto reduce su capacidad de adaptación a la adversidad, a la vez aprende a comportarse de tal manera que genera más adversidad. Problema que suele ir en aumento al obstaculizar el resto de las relaciones que establece (Díaz-Aguado, 2006).

Nos explican Catalano y Hawkins (1996) el origen de la conducta antisocial en función de las oportunidades que el sujeto tiene para desarrollar vínculos de calidad en los diferentes contextos de socialización. Destacando la percepción de que existen



oportunidades para interactuar, participar suponiendo beneficio para el individuo. Así el contexto puede ser tanto un elemento protector como de riesgo. El joven poco a poco va estableciendo relaciones con otras personas en un contexto comunitario cada vez más amplio.

El niño en la relación con los adultos significativos, puede aprender a **confiar de sí mismo** y en los demás; a predecir, interpretar y expresar sus emociones; y estructurar de forma consistente su comportamiento en relación con el de los demás.

El sentido de la **propia eficacia** es una de las características psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos, pues de dicho sentido depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y esforzarse para ello con persistencia para superar los obstáculos con los que nos encontramos. Una inadecuada resolución de la tarea evolutiva representa una significativa relación de riesgo; una resolución adecuada actúa como una situación protectora.

Desde los primeros años de vida se adquieren habilidades sociales sofisticadas como la capacidad para **cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, cuestionar lo que es injusto, discrepar, cuestionar y modificar los vínculos sociales o resistirse a la presión**; a través de los compañeros el niño desarrolla la **reciprocidad que caracteriza a la mayoría de las relaciones sociales, la necesidad de dar para poder recibir**. Para Díaz-Aguado (2006) la adaptación socioemocional depende de las relaciones que los niños mantienen con sus compañeros, siendo el rechazo en la escuela un predictor significativo de importantes problemas, como puede ser el abandono de la escuela.

El riesgo de abandonar prematuramente la escuela se incrementa con la dificultad para satisfacer en ellos dos necesidades

básicas (Hymel, et al. 1996), que conviene favorecer incrementando las oportunidades para desarrollar la **autonomía** y el sentido de **eficacia** personal, así como la calidad de los **vínculos sociales** establecidos en ella con profesores y compañeros.

Encontramos en nuestras investigaciones un **descenso generalizado en la motivación por el aprendizaje en la adolescencia temprana**, que a la vez coinciden con la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, como veremos en los análisis de las narrativas; los trabajos que estudian estos descensos coinciden en apuntar el cambio de las relaciones sociales, con profesores, tareas y compañeros (Eccles et al., 1996) acompañado de un descenso en sus calificaciones y oportunidades de autorrealización que encuentran una buena parte de los alumnos en dichos cursos, entrando gravemente en conflicto con sus necesidades evolutivas.

La importancia que los compañeros de clase tienen en la **motivación** ha sido reconocido por la psicología desde hace tiempo, y nos dice que para superar la apatía y el comportamiento disruptivo, uno de los recursos más eficaces es cambiar la posición del alumno en el colectivo de clase (Díaz-Aguado, 2006). Vemos lo eficaz que resulta el **aprendizaje cooperativo** con equipos heterogéneos, pudiendo aumentar dicha eficacia con la enseñanza de habilidades de **resolución de conflictos**. Así para favorecer la calidad de la educación (Benard, 1991; Gibbs, 1998) y su eficacia a fin de **promover la resiliencia** del alumno, entendida como la capacidad de resolver situaciones adversas, es preciso **convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje** y apoyo a todas las personas que conviven en ella, para lo cual es preciso aumentar la **cooperación** entre los alumnos, profesores y padres

#### 4.2.9 Intervención ante situaciones de riesgo

Se han llevado a cabo estudios sociométricos que han permitido obtener información entre el nivel de integración de cada individuo en los contextos en que se desarrolla. También a través de este método se ha estudiado el nivel de rechazo y el aislamiento. Hay cierto consenso en considerar que **el rechazo entre los compañeros es bastante grave tanto por las consecuencias como por la dificultad de su tratamiento** (Parker y Asher, 1993). Se considera que un alumno es rechazado cuando recibe un elevado número de nominaciones negativas para llevar a cabo actividades significativas. Obtener baja puntuación en impopularidad, pone de manifiesto que cae mal o muy mal.

Los niños rechazados en clase de primaria suele ser muy visibles tanto para el profesor como para sus compañeros, caracterizados por la necesidad de **llamar la atención** de sus compañeros y del profesor al tener **menos oportunidades de protagonismo positivo**, al no saber cómo conseguirla, su llamada de atención es creando problemas, con el tiempo este comportamiento anti social se agudiza (Asher y Coie, 1990) para evitarlo será necesario proponer a estos niños oportunidades positivas para conseguir la atención, tú me importas (Day y Gu, 2012), este problema al no tratarse va en aumento y puede significar el abandono de la escuela.

El aislamiento también les lleva a ser ignorados por los compañeros, pasando desapercibidos, estando fuera de lugar, al margen de lo que hacen sus compañeros, a los que parecen evitar, presentando un cuadro de miedo y ansiedad, puesto de manifiesto por permanecer inmóviles, en silencio, moviéndose con nerviosismo, y evitando incluso el contacto ocular con sus iguales. El **aislamiento le priva de relaciones entre iguales**, y de aprender habilidades sociales, no teniendo amigos, sufriendo estrés y una infravaloración

personal. Para paliar esto conviene dar confianza, promover actividades de equipo para que se relacione con otros niños y se elogie cuando lo haga. Será necesario promover activamente la participación en el juego, que sea clara y fácil de asumir, que se puede establecer a través del aprendizaje cooperativo. El niño en la infancia necesita tener un “mejor amigo”, en la adolescencia la de pertenencia a un grupo, y el que sea amigo recíproco (Kupersmidt, et al., 1996)

#### **4.2.10 Modelo multifactorial de prevención del acoso**

Son modelos integrales que **generan convivencia**, de aplicación a la **totalidad del centro**, incluyendo actuaciones a nivel de aula y también dirigidas al entorno escolar más amplio. Encontramos numerosos programas anti-acoso implementados a nivel global que son llevados a cabo en distintos países (Smith et al., 2004). Otros programas menos globales son los desarrollados en Inglaterra y España (SAVE y ANDAVE), con esfuerzos dispersos y pobres en sus logros. El más antiguo es el Programa Olweus para la prevención del Acoso Escolar (Olweus et al., 2009) incluye distintos niveles que posteriormente desarrollaremos; comprobándose que genera una reducción significativa del acoso y maltrato escolar (Black, 2003) hasta de un 50%. Exportado a otros países como EEUU, es una propuesta de **implicación a toda la comunidad escolar**, desde los directivos, profesores, personal no docente, estudiantes, padres y otros miembros del entorno socio-comunitario. Las acciones abarcan varios niveles de intervención:

- *Dirigidos a todo el centro*: Establecimiento de **normas claras** y sus correspondientes **medidas disciplinarias**. Para lo cual se crea un equipo específico para la coordinación de todas las iniciativas relacionadas con el

acoso, con funciones de promover **grupos de debate** e información sobre el tema para los distintos miembros de la comunidad, pasar cuestionarios para detectar experiencias de acoso en el alumnado, realizadas en primero de primaria cuando comienza el riesgo de victimización.

- *Trabajo grupal en el aula:* Actividades de **sensibilización, formación y discusión** sobre distintos aspectos del tema. Incorporación en el curriculum de contenidos y actividades sobre formas alternativas de **resolución de conflictos y relaciones interpersonales**. Dar a conocer la normativa sobre el acoso.
- *Intervención individual con el alumnado:* Supervisión cercana de las actividades de cada estudiante. Intervención inmediata en los casos de acoso. **Reunión periódica**, por separado, de los estudiantes acosados y de los acosadores. Entrevistas periódicas con los padres de los alumnos implicados. Planes de intervención individualizada para los implicados.
- *Dirigida a la comunidad:* Inclusión de miembros de la comunidad en la **comisión para la prevención del acoso**. Fomento de asociaciones de personas del ámbito extraescolar para la concienciación sobre el maltrato. Difusión en el entorno social próximo de mensajes anti-acoso y de las iniciativas que está llevando el centro a la práctica para erradicarlo.

Nuestras políticas educativas más centradas en la **competitividad y el rendimiento** en términos exclusivamente

**cognitivos**, y la evaluación en base a esquemas puramente numéricos y sumativos, sustentados en la **acumulación acrítica de conocimientos** o en la incorporación indiscriminada de las tecnologías, sin un claro referente ético que pueda transformarlas en una privilegiada vía de flexibilizar esquemas cognitivos y relacionales, sino en una perversa forma de perfeccionar los actos de exclusión, dominio y descarte de otras personas; **entendiendo la excelencia como un acopio de datos, aplicación de simples técnicas de trabajo instrumental, procesamientos de la información más o menos mecanizados y casi siempre como carrera hacia el excluyente éxito individual**. En el que destacar de unas personas supone el fracaso –académico, profesional, económico- de otras. Esta reflexión puede contribuir a la prevención e interrupción de las dinámicas de acoso y enriquecer la cálida relación interpersonal y grupal, y en última instancia de la sociedad en su conjunto. Para Díaz-Aguado (2005b) se construyen los cimientos de una educación para la ciudadanía democrática abocada a desarrollar las capacidades cognitivas, emocionales y conductuales necesarias para respetar los límites que conlleva la **convivencia**, y resolver los **conflictos interpersonales** de una manera constructiva. Para no abandonar a los que requieren algún tipo de apoyo, el modelo de escuela **inclusiva y resiliente** nos parece imprescindible, aspectos que vamos a desarrollar en el punto siguiente.

Las estrategias de acción encaminadas a erradicar el maltrato y la violencia escolar se apoyan en las interacciones personales, (Díaz-Aguado 2005a; Garrido, 2006) tratando de **evitar** cualquier forma de **violencia** como medio de **resolución de conflictos**, ver la diversidad del alumnado como enriquecimiento colectivo e intelectual, cualquier forma de agresión en la escuela está siempre injustificada, no dando cabida a ningún tipo de argumento para evitar el beneplácito a los agresores y una victimización del agredido.

El **tratamiento** del acoso tiene dos momentos claramente diferenciados: el antes o **prevención** y el después o **intervención**. La **prevención primaria** es por la que realmente apostamos, su finalidad es que **no se produzca el acoso**, es la única prevención en sentido estricto, la que mayor protagonismo tiene de cara a la resiliencia y a nuestra investigación. La secundaria es la que tiene lugar ante hechos aislados para que no se consolide ni cronifique la situación.

Desde las instituciones europeas, hace tiempo que se viene manifestando la necesidad de intervenir y prevenir el acoso escolar, por sus importantes efectos negativos en el sistema educativo. No debemos olvidar las grandes metas de la educación tal como señala el informe Delors (1996) el “enseñar a ser personas”.

Tras la recogida de las narrativas de nuestros alumnos vemos que el acoso produce serias consecuencias a nivel académico, y no debemos permitirlo.

#### 4.2.10.1 **Prevención educativa desde una perspectiva resiliente**

El centro debe aportar y potenciar todas aquellas herramientas para capacitar al alumnado a hacer frente con solvencia a cualquier ataque proveniente de su grupo de iguales. Por lo cual se debe **sensibilizar** la conciencia ante el acoso escolar (a través de asambleas del colegio, guardias de los profesores, reuniones con los padres), se debe denunciar e investigar los casos de acoso en el centro escolar; intervenciones terapéuticas para los menores que acosan y para los menores que son acosados; **mediación** entre estudiantes y **resolución de conflictos** para abordar el acoso escolar; programas de estudio centrados en este fenómeno; y programas multifactoriales para su prevención.

#### 4.2.10.2 Los errores más comunes en la prevención.

En los últimos años se han venido desarrollando estrategias de actuación-prevención **erróneas** por parte de adultos bienintencionados (Limber, 2003, 2004) considerando que es necesario:

- Políticas de **tolerancia cero**: o de “a la tercera, quedas expulsado” en relación con el acoso escolar, pudiendo quedar estos menores que acosan suspendidos o expulsados definitivamente, esto puede ser entendido a la luz de algunos tiroteos recientes, llevados a cabo en los Estados Unidos. Pero estas políticas presentan muchos problemas, pues afectan a un número muy elevado de estudiantes, (aproximadamente uno de cada cinco) dicen de haber acosado a otros compañeros con cierta regularidad, y **los menores que acosan necesitan disponer de modelos a imitar positivos, prosociales**, que beneficien a los demás o que tengan consecuencias sociales positivas, de compañeros y adultos del colegio: por lo cual estas medidas no son recomendables como estrategia de prevención.
- **Tratamiento grupal** para los menores que acosan: Se les ha agrupado para proceder en su tratamiento terapéutico, en el que se trabajaba el **manejo de la agresividad, fomento de la empatía**, o el desarrollo de **determinadas habilidades**. Se ha visto la ineficacia de estos grupos a pesar de la buena voluntad de los coordinadores y orientadores, y de hecho en muchos casos hace que el acoso empeore, al reforzarse entre ellos sus conductas de acoso.



- Resolución de **conflictos/mediación**: En primer lugar señalar que el acoso es una forma de **maltrato** como ya se ha dicho y **no un conflicto**, también puede perjudicar adicionalmente al menor acosado, al ponerle delante de su acosador para tener que mediar con él, pudiendo dar un mensaje inapropiado al decirles que los dos tienen razón en parte y en parte estáis equivocados. Para el menor acosado el mensaje es que nadie se merece que le acosen, así que vamos a ver la forma de terminar con esto, y para el menor que acosa debe saber que su conducta es inaceptable, va contra las normas y se debe acabar inmediatamente.
- **Soluciones sencillas** y rápidas: cada uno de los muchos esfuerzos pueden ser importante dentro de una **estrategia integral**, no reduciendo el acoso cuando se pone en práctica de forma fragmentada o poco sistemática.

#### 4.2.10.3 Los factores demográficos y de desarrollo personal

Otros factores que inciden son el **desarrollo madurativo**, la dotación racional o **cognitiva y la emocional o motivacional** con la que cada alumno se incorpora a la escuela, influyendo en las expectativas, valoración, actitudes e implicación de los alumnos propias y por parte del grupo.

Para García Coto (2007) otro elemento relevante, es el **patrón familiar** que influye en las pautas conductuales aprendidas, actitudes, creencias, estrategias y resolución de conflictos. Se tendrá en cuenta el nivel económico y socio-cultural de esta –estatus laboral,

etnia, religión etc.- por su influencia en la valoración y actitudes por parte de los integrantes del grupo.

### **El género, diferencias y similitudes en el acoso escolar.**

Aunque tanto chicos como chicas suele aparecer implicados en problemas de acoso escolar, tradicionalmente los investigadores han debatido quien tiene más probabilidad de practicar o/y sufrir el acoso. En el informe Cisneros X (Piñuel y Oñate, 2007) en España, al hablar de los índices de acoso, los niños superan a las niñas prácticamente en todos los tramos de edad; a la vez se observa que el fenómeno acoso descende con la edad hasta alcanzar las más bajas cotas al finalizar los estudios de Bachillerato. Encuentran que las modalidades de acoso más frecuentes en España son de hostigamiento, acoso psicológico y grupal, mucho más que la violencia directa, agresiones, amenazas e intimididad. Estas conductas de acoso se materializan en conductas de **bloqueo social** a las víctimas, intentos de ridiculizarlas, burlarse, reírse, insultarlas haciéndolas aparecer como tontas, débiles, o estúpidas ante los demás.

Otros autores a través de instrumentos de autoevaluación anónimos, han llegado a lo mismo, **que ellos tienen más probabilidades de acosar a otra persona** que ellas (Currie et al., 2004; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993); los hallazgos son menos consistentes al analizar la experiencia de ser acosados; lo que sí han encontrado diferencias entre las **modalidades de acoso** en las que aparecen implicados unos y otras. Los niños padecen mayor incidencia e intensidad de violencia escolar que las niñas (24,4% de los niños frente a 21,6% de las niñas) (Piñuel y Oñate, 2007, p. 181), y el tipo de acoso que reciben los varones es más físico y directo (intimidatorio y maltrato físico directo) (Finkelhor et al., 2005; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Rigby, 2002), mientras que **las chicas**

tienen más probabilidad de ser acosadas mediante la propagación de rumores verbales, comentarios o gestos sexuales que las excluyen socialmente (Nansel et al., 2001) de sus redes sociales y obstaculización en sus relación con otras chicas. (Piñuel y Oñate, 2007, p. 184). También señala que habitualmente los chicos son acosados por otros chicos, rara vez por chicas. Las chicas son acosadas por otras **chicas a través de la exclusión social** haciéndolo de una forma hiriente y a propósito (Currie et al., 2004; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993).

El **género** condiciona determinados patrones de expresión conductual primando la **externalización en los chicos** – hiperactividad, agresión, etc.- y la **internalización en las chicas** – sumisión, timidez, evitación, etc.-. Así mismo el género parece vinculado a las capacidades emocionales, sociales y comunicativas más favorables a las chicas.

### **Aspectos raciales, étnicos y religiosos del acoso**

Etnia y/o creencias religiosas puede provocar intolerancia o falta de empatía. Aspecto este al que no se le ha concedido demasiada importancia, quedando mucho por estudiar.

### **Acoso escolar en el medio urbano, extrarradio y entorno rural.**

Aunque parece que se ha venido viviendo con más problemática en el medio urbano, no parece existir ninguna evidencia que apoye esta afirmación (Nansel et al., 2001)

#### **4.2.10.4 La conducta del niño en la escuela, relaciones interpersonales**

Las respuestas sociales del menor al entrar en contacto con los iguales vienen determinadas por **factores constitucionales** y por el **aprendizaje previo** en el entorno familiar. Ante situaciones de

desafío los **niños tienden a presentar distintas modalidades de respuesta:**

Tendencia a la **inhibición, autoaislamiento**, carencia de grupo de referencia y relaciones de amistad; en paralelo encontramos niños con tendencia a presentar **patrones de agresividad y rechazo** en las actividades cooperativas, **cuando no ostentan el liderazgo**, prefiriendo actividades de tipo competitivo, pudiendo presentar conflictos sociales; otros por el contrario presentan **competencias en la regulación de sus emociones**, en aspectos sociales, toman la iniciativa en las relaciones pudiendo inhibir conductas consideradas inadecuadas o impositivas.

Dado que la red social escolar se prolonga a su entorno inmediato, es importante el **establecimiento de una relación satisfactoria**, profunda y de interacción con todos sus miembros. Como ya hemos resaltado en los primeros capítulos sobre resiliencia, consideramos importante que el profesor no sea un simple enseñante de cuestiones conceptuales y procedimentales, reivindicamos la figura de un **adulto de calidad**.

Para una buena cohesión del grupo, es importante que se establezcan **vínculos gratificantes de amistad**, una buena red social y de **confianza**, que les permita el disfrute de momentos lúdicos y proporcione el **apoyo** en situaciones difíciles. La fluidez en las relaciones no constituyen la norma en muchos casos, y algunos escolares son objetos de rechazo tanto de compañeros como de profesores, convirtiéndolos en víctimas de acoso o la combinación de ambas. La implicación insuficiente del docente potencia indirectamente la dinámica de victimización.

#### 4.2.11 detectar lo que tiende a ser tabú

Hay una regla no escrita pero perdurable según la cual **chivarse** es inaceptable. Resulta difícil **admitir, aún de manera anónima, que se ha sufrido acoso escolar**; los hallazgos del informe de Todd et al. (2004) podría ser la punta del iceberg en cuanto a cifras:

- Aproximadamente uno de cada 12 alumnos dice que ha sido acosado en el centro escolar y 1 de cada 20 ha acosado a otro con una frecuencia de dos veces en el último mes.
- Se pensaba que el acoso escolar era mayor en niños que en niñas, en este informe se pone de manifiesto que el acoso escolar sufrido es similar en ambos géneros.
- Entre 1994 y 2002 los informes de acoso escolar han disminuido por las políticas de prevención.
- El acoso físico es más común en los niños que en las niñas.
- Aproximadamente 1 de cada 7 alumnos dice haber estado implicado en una pelea tres veces o más en el último año.

Los profesores no siempre son conscientes de lo que sucede, muchos niños aprenden a **ocultar sus emociones**, no dan indicios de cómo se sienten realmente. Así las víctimas explican sus lágrimas como un dolor de barriga, mientras los niños acosadores pueden sentirse libres de culpa. En contraposición, muchos **adultos** recuerdan en primer lugar al **profesor que les hizo sentir angustia** e incluso les impidió correr riesgos, porque **hacer algo mal merecía un castigo**. ¡Qué complejo es todo!

Las conductas de acoso tienden a ser **ocultadas** tanto por sus víctimas como por los ejecutores. El miedo, la vergüenza,... hacen

callar el problema, aunque para Piñuel y Oñate (2006) entre el 40 y el 58% de las víctimas de acoso declaran no identificarse ni reconocerse como tales, esto ocurre en las **fases iniciales no considerando oportuna la petición de ayuda**, “cuando se hace evidente el acoso, el sufrimiento se ha prolongado en el tiempo y conlleva unas consecuencias” (Serrano, 2006, p. 61).

El acoso prospera en cualquier comunidad **donde los adultos no estén presentes o alertas**, siendo más frecuente en el colegio y dentro de este, en los **lugares menos supervisados por el profesor**, como recreo, instalaciones deportivas, comedores, pasillos y aseos además del aula (Unnever, 2001).

A pesar de conocer la realidad hay en general una escasa disposición a escuchar por parte del adulto, refugiándose en algunos tópicos tales como: el maltrato solo son bromas, cosa de niños, chiquilladas, por eso mejor no meterse. Las víctimas se lo buscan, se lo merecen; **el maltrato forma parte del crecimiento, imprime carácter, como aprender a afrontar cualquier otra adversidad**; la mejor manera de defenderse es devolver la agresión; el maltrato es cosa de chicos; solo agreden los chicos que tienen problemas familiares o que viven en barrios marginales; las víctimas son personas débiles; cuando los niños se pelean más vale no meterse y mantenerse en posición neutral; hay que castigar a los niños que agreden, así dejen de hacerlo; solo la víctima necesita ayuda.

Es frecuente que a las víctimas les resulte imposible explicar lo que ha pasado porque se les ha dicho “que no se chiven”, lo cual significa que los pasos para resolver el problema se pueden retrasar.

La **agresión hostil** es diferente, consiste en actos premeditados y repetidos que se realizan sabiendo que causan angustia o daño

físico en otra persona. En primaria los niños que tienen habilidades lingüísticas más desarrolladas pueden utilizar la inflexión, la comunicación no verbal, incluso el sarcasmo y las insinuaciones para herir los sentimientos del otro. La herida puede ser producida por la manera en que se dicen las cosas más que por las palabras mismas. La variedad de las conductas de acoso escolar aumentan, pero los incidentes pueden ser difíciles de explicar o parecen insignificantes al contarlos. Esta es la razón por la que a los niños les resulta tan difícil explicar sus experiencias y les impide compartir sus miedos.

Se deben hacer **registros de forma sistemática** para potenciar los factores protectores. Como preventivo se deben **potenciar las interacciones de los alumnos**, dentro y fuera del aula y del contexto escolar. Implementar programas específicos para **incrementar las competencias socioemocionales del alumnado**. Reforzar las tutorías como espacio para implementar lo anterior. Fomentar las **metodologías que potencien las conductas prosociales o cooperativas**. Incorporar a la dinámica de aula las relaciones y comentarios positivos de conductas valiosas desde el punto de vista de la convivencia. Dejar momentos para asambleas en las que se cuestionen aspectos relativos a la **convivencia y valores** para favorecerla, participando los docentes, como un alumno más, en los espacios donde se discutan medidas para resolver los conflictos, mejora de convivencia, dificultades de determinados grupos. Es un ámbito idóneo donde los testigos de agresiones pueden ponerlas de manifiesto y encontrar el apoyo del colectivo y de los adultos. Incrementar la recogida de información en las zonas más sensibles de los entornos escolares –patios, pasillos, baños-. Incorporación de los familiares en actividades escolares y extraescolares, asesorándoles en el abordaje de este tipo de conductas.

### 4.3 EL DUELO EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

La vivencia del trauma, la adversidad, supone una ruptura en la persona, suceso en el cual hay un antes y un después en su vida, y en el renacer de esta muerte es donde se puede desarrollar la resiliencia. En la vivencia del trauma la persona queda atrapada por este, en ocasiones rumiando durante años el horror vivido, pues provoca una **pérdida** de una parte importante de **uno mismo**.

En nuestra sociedad se oculta cualquier tipo de sufrimiento, como hemos señalado en la introducción de este capítulo –ante la pérdida– la enfermedad, la muerte, etc. son negadas y ocultadas hasta convertirlas muchas de estas pérdidas en un tema tabú, sobre el que incomoda hablar y reflexionar. Estas pérdidas nos lleva a verlas como errores, y no como algo **indisolubles de la condición humana**. Así pues los duelos se presentan como algo pasado de moda, en contraposición con otras culturas o épocas en la que los ritos estaban tan presentes en toda nuestra sociedad. Esto se agrava, aun más cuando tenemos que hablarlo, compartirlo con los niños y adolescentes, ellos conocen muy bien la muerte en tercera persona, a través de los medios de comunicación la muerte impersonal y violenta, pero les mantenemos ajenos del ser cercano con la intención de no traumatizarlo, algo que solo revela el miedo del propio adulto. Es importante volver a vivirla con normalidad e **integrarla en la propia vida**, pues la muerte debe enseñarnos a vivir. Desde la educación debemos desarrollar la competencia para transformar la pérdida inevitable en algo valioso que nos enseñe a cuidar de nosotros mismos y de quienes nos rodean.

La educación es más que nunca una educación para la responsabilidad. Y ser responsable significa ser selectivo, ir eligiendo,... tenemos que aprender entre lo que es esencial y lo que no lo es, entre lo que tiene sentido y no lo tiene, entre lo que es responsable y no lo es. (Frankl, 2003, p.32)



Para Frankl (2006) el **sentido** es lo más opuesto a la indiferencia, es dar una respuesta a pesar de que podemos encontrarnos en las condiciones más adversas. Es comportarse libremente y de forma responsable frente a las influencias externas e internas, adaptarse y tomar postura de lo que no puede cambiar y reconocerse fuera de sí mismo, las formas de sentido que se le ofrecen en diversas ocasiones y poder vivir el sentido. Los enemigos de la educación como ya se ha visto desde la incertidumbre son, la **ausencia de proyectualidad** a largo plazo y la ideología del *aquí-y-el-ahora* y del *todo-y-pronto*, la entrega de la propia libertad en manos de la casualidad o de un destino ciego, la masificación y la alineación, las visiones totalitarias e intolerantes de carácter religioso, filosófico o político. **Tener cuidado de sí mismo**, significa principalmente **llenar la propia vida con sentido**. La educación es pues libertad, libertad de transformarse, para lo cual hay tres caminos (corresponden a las tres clases de valores según Frankl (2006, p.24): hacer o producir algo son los **valores creativos**; vivenciar algo o amar a alguien son los **valores vivenciales**; y afrontar un destino inevitable y fatal con una actitud y firmeza adecuada son los **valores actitudinales** o valiente aceptación y afrontamiento, supone dignidad y altura moral, de un destino inmodificable, de las circunstancias que nos han sido impuestas, sacando de ellas el mejor partido. Pues con una actitud adecuada se puede transformar el sufrimiento en algo positivo y se le da sentido, pues la plenitud humana no sólo se consigue creando o gozando, sino también sufriendo con la actitud correcta, transformando el sufrimiento en un logro humano.

Dar sentido es **cambiar la realidad externa** cuando es posible, y cuando esta es inmodificable, **cambiarnos a nosotros mismos, siendo esta transformación el principio objetivo ante la pérdida**, supone una ampliación en su cambio de visión, en las fortalezas resilientes hemos hablado de los guiones negativos, para que nos

hagamos conscientes de nuestro ámbito de libertad y de los valores que todavía podemos realizar, a pesar de todo.

Así ninguno podemos evitar el **encuentro ante la pérdida**, que nos va a suponer **sufrimiento** ineludible, **culpa** inexcusable, y **muerte** inevitable nos preguntamos ¿cómo decir sí a la vida a pesar de todo?

#### **4.3.1 Educar en el sentido de la pérdida.**

La muerte debe enseñarnos a vivir, motivarnos a la acción, a no postergar nuestras tareas existenciales, a aprovechar cada momento, pues la vida está limitada por la muerte, pero la muerte está delimitada por nuestra biografía. Como vemos la muerte también tiene fronteras que no puede traspasar. La muerte no tiene poder sobre el pasado de nuestras vidas, sobre lo ya hecho, ni puede adueñarse de nuestra biografía, no cambia nuestra historia, no deshace lo vivido, ni hurta nada de la verdad, nuestra realidad de vida junto a nuestra existencia sigue por su cualidad e identidad como un hecho histórico de validez eterna. “La palabra amable que un día pronuncia nuestros labios seguirá formando parte de nuestra vida sin verse alterada en su cualidad de amable y en su identidad de pronunciada de la misma manera que seguirá existiendo la palabra desagradable u omitida” (Lukas, 2006, p.45)

Así la muerte está limitada, por una línea divisoria que es el presente, donde está nuestra biografía acabada de manera provisional y en cualquier momento del presente, en cualquier punto de nuestra línea del presente, la muerte puede convertir el fin provisional de nuestra biografía en un fin definitivo, como dice Rosalía de Castro en su poesía a la muerte, “la hora ya está cumplida”. Todo lo que decimos en el presente se convierte más tarde en verdad eterna de nosotros mismos, y solo tenemos una vida para

dar forma a esta verdad. "Vive como si vivieras por segunda vez y como si la primera vez lo hubieras hecho tan mal como estás a punto de hacer..." (Frankl, 2006, p. 80). No existe cultura en la que no se han dotado de historias en las que se reconozcan, para dar sentido a su existencia. Pues toda vida tiende hacia su fin que es la muerte, y cada día de nuestra existencia nos acerca a ella, cuando la muerte llama a nuestra puerta, a menudo nuestro lenguaje se repliega y el silencio sobreviene. Razón por la cual es tan complicado hablar de ella. Consideramos que desde la narrativa se puede aportar mucho a la comprensión de la vida y la muerte. Convertirse en un acontecimiento útil y significativo, verdadero núcleo del relato, permitiendo que todo se ordene, la herida se suture y la pérdida cese, las amenazas se desvanezcan y el dolor remita.

El sentido de la vida desde la educación debemos tenerlo en cuenta como un hecho propio de la condición humana, la interpretación y la percepción del sentido, al igual que el proceso de tomas de decisiones que se deriva de ella, son personales e intransferibles. Nadie puede reemplazar al alumno en su situación ni en sus respuestas. No cabe adoctrinamiento sin embargo si podemos guiar, orientar y sensibilizar al niño. Todo lo esencialmente humano se aprende, el ejercicio a la libertad, la responsabilidad, descubrir sentido y encarnar valores, a lanzar puentes de una comunidad a otra y construir la comunidad, se aprende.

Los valores no se enseñan como un contenido más del currículo, los hemos de vivir, se deben de educar para ser cada vez más nosotros mismos desde las raíces de nuestra propia humanidad y nuestra propia singularidad. Exigen ser comunicados y compartidos y se orientan a construir la comunidad.

Las personas, familias y comunidades están expuestas en el transcurso de sus vidas a vivir diferentes situaciones adversas

producidas por **pérdidas** (divorcios o *pérdida de la estructura familiar, pérdida de trabajos, enfermedades crónicas o perdida de la salud, muerte de un ser querido, incertidumbre o perdida psicológica de esperanza...*). Para el afrontar estas situaciones, (es una percepción subjetiva, en principio negativa), a las que hay que sobrevivir, provoca una pérdida importante de uno mismo, para lo cual las personas ponemos en marcha tanto nuestros recursos internos como externos. Estos acontecimientos están basados en el dolor y el relato de lo ocurrido, elaborado por uno mismo, tanto como por la mirada del otro, es decir como los demás interpretan lo sucedido, es lo que denomina Cyrulnik (2001) el **dobles golpe**. El primer golpe nos deja aturridos y lo encajamos en la vida real, provoca el dolor de la herida o de la pérdida. El segundo golpe se produce con la mirada del otro, es cuando la persona se ve estigmatizada, humillada, abandonada, no comprendida. En la narrativa que producimos nosotros o los otros, intentamos explicar aquello que nos ha sucedido, lo negamos, decimos que no es para tanto, que no lo hemos buscado, impidiendo la reparación y la cicatrización porque nos muestra la necesidad de trabajar en dos planos el vivido y su resignificación social.

Para Cyrulnik (2001) sobrevivir al primer golpe conlleva un trabajo lento de cicatrización, está básicamente en la memoria de cada persona que padece la adversidad, para atenuar el segundo golpe se ha de cambiar la idea que hace cada uno de los hechos que han tenido lugar, es necesario un proceso de metamorfosis que transforme la representación de la desgracia y su puesta en escena delante de los otros, y que esta ayude a darle seguridad. Estos autores no hacen hincapié en el riesgo, sino en las consecuencias psíquicas que tiene este en las personas.

Tras el trauma lo normal es confusión, si se logra superarlo se experimenta alivio, **incluso orgullo**. El trauma es algo imprevisible,

provocando una pérdida de una parte de uno mismo. Ningún fragmento de lo real puede adquirir un valor destacado en un contexto y resultar trivial en otro (Cyrulnik, 2001)

Para Walsh (2003, 2004) se trata de actuar sobre la narrativa familiar, para permitir el sufrimiento, que dote de un sentido a lo ocurrido, y de un significado que pueda ser aceptado por la familia, y mejor todavía por la red social, constituyendo en sí un factor esencial de la resiliencia familiar. El tipo de relato de la familia y del entorno cercano al niño le agravará o atenuará su sufrimiento. Sabemos que después de una primera herida causada por un hecho traumático, se puede provocar una segunda agresión con reacciones de minimización, culpabilización, humillación o abandono del entorno. Este segundo golpe tiene que ver con la representación de lo que es real, con el signo de narración, elaborada por uno mismo y por los otros, que intentan explicar el horror que ha sufrido (Forés y Grané, 2011).

La escuela es un lugar privilegiado para el desarrollo de la resiliencia en los niños a través de la inclusión.

#### **4.3.2 EL sentido del dolor, una oportunidad de crecimiento**

En una época de pluralismo ideológico y cultural, se ve la necesidad de invertir en la conciencia de los individuos, de forma que cada uno pueda apelar a una instancia interna frente a la complejidad y a la incertidumbre. En nuestra sociedad actual que elimina el dolor y corre el riesgo de perder la capacidad de comprender la crisis como oportunidad de crecimiento. Tras la supervivencia a un trauma, el desarrollo normal se rompe, la persona realiza una metamorfosis y genera un nuevo desarrollo vital. La elaboración de su narrativa conlleva un apoyo externo para esta

reinterpretación de su cicatrización, la persona puede generar diferentes desarrollos: uno de tipo psicotraumático en el que desarrolla una disfunción o una desadaptación; el resiliente para que se produzca debe darse lo que Cyrulnik (2003) denomina oximorón que describe la escisión del sujeto herido por el trauma, figura retórica donde se unen dos términos excluyentes entre sí (realismo de la esperanza, maravillosa desgracia, oscura claridad) es una metáfora de lo posible en lo imposible. La persona resiliente no podrá afrontar la adversidad ni resurgir si primero no se da cuenta de su realidad, sin que con ello le quite la esperanza de un mundo mejor. Esto origina un aprendizaje, una transformación, un crecimiento pero también una cicatriz emocional producida por la vivencia que nunca desaparece. La **resiliencia se genera a raíz de los desarrollos que se producen en los traumas**, pues se puede tener nuevos desarrollos de las experiencias vividas, y a la vez generar un sufrimiento por la vivencia; pudiendo ocurrir que se cree en el individuo tanto vulnerabilidad como un crecimiento y fortalecimiento, individual y ambientalmente.

Por lo cual no se admite desde la resiliencia modelos de riesgo (patogénicos) como ya se ha estudiado en el capítulo de resiliencia dando impulso a los modelos de competencias, enmarcados dentro de la psicología positiva basada en las fortalezas o virtudes humanas, en el que se entiende que la persona es activa y es capaz incluso de salir fortalecida de la adversidad, es un **cambio de mirada hacia las fortalezas humanas**. Concibiendo a la persona a partir de sus fortalezas, de sus potencialidades y no de sus carencias o déficit. No debemos olvidar que el modelo de déficit y el de resiliencia (competencias) son complementarios uno del otro.

En la resiliencia no hay una resistencia absoluta de la persona ante todos los acontecimientos adversos ni a lo largo del tiempo; al

ser un proceso dinámico entre la persona y su entorno, no procede exclusivamente del entorno ni es algo exclusivamente innato, es por lo que se afirma que se esta resiliente mas que se es resiliente.

Las adversidades pueden ser crónicas (situaciones de pobreza, enfermedad, defunción, pérdidas importantes etc.) o puntuales (accidentes, muerte, atentado terrorista, desastre natural...). El resultado de éstos es una **metamorfosis**, por un lado una **cicatriz psíquica** y por el otro un **aprendizaje**, crecimiento de alguna de sus competencias a raíz de los mecanismos que se generan de la interacción entre los factores de protección y de riesgo tanto individuales como ambientales (Barudy y Marquebreucq 2006; Cyrulnik, 2006; Guedeney, 1998; Greene, 2002; Manciaux et all.,2003; Rutter, 1991, 1993). Así pues la resiliencia es un proceso sistémico ligado a la metamorfosis y la reconstrucción que puede ser tanto individual como ambiental ya no es válido que una causa conlleve una consecuencia, como se venía argumentando en el modelo patogénico, por lo que es útil un trabajo interdisciplinar que “no puede ser nunca un sustituto de la política social o económica [...] responsabilidad compartida y articulada con todas las personas implicadas” (Vanisteldael, 2003, p.150)

En la adolescencia la incertidumbre fisiológica de la edad se acentúa por el efecto de la incertidumbre cultural que envuelve la percepción de futuro y de las cuestiones de sentido de la vida y de la muerte, las transformaciones sociales y familiares que se han producido en los últimos cincuenta años han cambiado el orden simbólico en el que crecen y son educados, y de alguna manera estos cambios debilitan su capacidad de estar en el mundo para tolerar la frustración, para invertir en proyectos a largo plazo y hacer frente a las experiencias del límite y de la pérdida, que justo en esta época comienzan a hacerse amargas e inevitables.

El sufrimiento y la lucha por una existencia significativa, por tanto, pertenece a la condición humana, que se desenvuelve entre la efectividad de un destino no elegido y la posibilidad de una decisión responsable, entre la fatalidad de las limitaciones psicológicas y ambientales y la libertad del propio “poder de obstinación del espíritu”, y se proyecta más allá de los límites de su “ser arrojado” (Heidegger, 1997) hacia las aspiraciones no suprimibles a su “poder-ser”. En todo esto parece que si la “paciencia “ y “el coraje” son cualidades indispensables para todos aquellos que están llamados a la difícil tarea de ser humano, resulta aún más necesario cuando, a la lucha cotidiana de existir, hay que añadir el sufrimiento de la enfermedad, la pérdida o el dolor o la soledad o de la diversidad...

El verdadero drama no es tanto tener que sufrir, sino tener que sufrir **sin un porqué. La vida siempre tiene un sentido**, el sentido concreto que cada uno queramos dar a partir de una situación concreta. Es la posibilidad de aprovechar una **oportunidad** desde el fondo de las cosas reales y modificarlas, o si esto no es posible cambiarse a sí mismo, en la medida que podemos madurar, crecer y superar una condición dolorosa, cuya causa no se puede eliminar o quitar. La vida conserva en plenitud el potencial del sentido, Es lo que diría Frankl que en realidad “ni el sufrimiento, ni la culpa, ni la muerte –esta triada trágica- puede quitar a la vida su sentido” (2010, p.139) El análisis existencial frankliano trae un mensaje cultural extremadamente relevante: el sufrimiento no arrebatara necesariamente a la vida simplemente evitando sufrir. El cuidado de las personas que sufren no solo supone atenderlas, ayudarlas o ofrecerles un tratamiento terapéutico, sino proteger y defender su dignidad humana, ayudarlas a aceptar lo que se puede cambiar y a dar forma a su destino desde su interior, y siempre apelando a su responsabilidad y capacidad para decidir por sí mismas. A través del poder transformador del sufrimiento, se muestra otra posibilidad, la



de realizar un auto-configuración desde dentro (valores de actitud), renunciar a cambiar la situación desde el exterior y lograr una transformación de sí mismo. Por lo cual un destino que parece condenar la existencia al fracaso y reduce irremediabilmente la libertad de actuar, puede convertirse en una **oportunidad única para crecer y evolucionar** “El destino está vinculado al hombre como al terreno al que está unido por la fuerza de gravedad que, al mismo tiempo que lo limita, le permite caminar. Frente a nuestra suerte, tenemos que actuar enfrentándonos como al terreno en el que descansamos: considerándola como el trampolín para nuestra propia libertad” (Frankl, 2005<sup>a</sup>, p.117)

Nuestros escritos autobiográficos (autoterapéuticos y autoeducativos) testimonian esta sorprendente posibilidad de evolución interior, en relación con la crisis o el trauma de la vida (Demetrio, 2008). “El sufrimiento entonces puede convertirse en una verdadera oportunidad espiritual, capaz de transformar al hombre que lo sufre en coraje y honestidad, aceptando lo que no puede cambiar, al hacernos soportar en modo justo y leal un destino auténtico, en sí mismo, una forma de acción, o mejor aún, no es sólo una oportunidad, sino tal vez la más alta que tiene el hombre por realizar” (Frankl, 1991, p.74).

“El que sufre no puede cambiar el destino desde el exterior, pero el dolor permite dominarlo desde el interior, transportándolo desde el plano de la facticidad al de la existencialidad”. Esto quiere decir crecer (Frankl, 2001<sup>a</sup>, p.82)

La experiencia del límite es constitutiva de la adolescencia: pasar de la condición infantil a la adulta comporta la difícil transición de la omnipotencia de la infancia a la aceptación del límite propio de la madurez. La decepción, el fracaso, la culpa son parte de una senda de crecimientos que requieren, para tomar conciencia de los propios

recursos, adquirir al mismo tiempo también la conciencia de la propia finitud. La confrontación con el fracaso, la crisis, el sufrimiento, la pérdida es necesaria para la formación de un sano sentido de la realidad e incluso de un sano sentido de lo posible. Una educación, centrada exclusivamente en la satisfacción de las necesidades, que tiende a impedir el encuentro de los más jóvenes con la frustración, el fracaso, la tristeza, el duelo, de hecho interfiere con la formación de la capacidad de desear la maduración de la personalidad, privando a las nuevas generaciones de la oportunidad de medir sus fuerzas y habituarlas a una suerte de peligrosa inmunodeficiencia psíquica (Frankl, 2005b).

La adolescencia es considerada, con razón por Erikson (1995) como edad crítica, aunque en la actualidad también hay que lidiar con una crisis más colectiva de la sociedad y de la cultura. Al tener que vivir en un conflicto casi permanente de inseguridad, precariedad, que produce conflictos y sufrimiento psicológico, en esta civilización de la incertidumbre (Bauman, 1999), pasando la adolescencia a ser un tiempo en el que se aprende a permanecer en la incertidumbre y en la condición de búsqueda errante que comienza con la preadolescencia (Augelli, 2011) y nos acompaña durante toda la vida, pudiendo afirmar que la adolescencia termina pero nunca se apaga (Fabbrini, Melucci, 2004)

Por otra parte el psicoanálisis ha enfatizado la importancia de determinadas crisis en hechos pasados, parece que la crisis de nuestros jóvenes de hoy gira más en torno a la dimensión del futuro, al presentar sentimientos ambivalentes de ansiedad y deseo, lo que muy a menudo les preocupa no está detrás de ellos sino delante de ellos.

Por lo cual al no tener otro fin fuera de sí mismo, les resulta difícil aceptar el límite y tolerar la frustración, dependen

fundamentalmente del reconocimiento del mundo que les rodea y tienen una consistencia de identidad generalmente muy débil. El viejo sentimiento de culpa vinculado al conflicto edípico, ha dado paso a un sentimiento de vergüenza, ligado al temor del fracaso y a la inadecuación. Con la diferencia que la culpa se puede expiar y reparar.

#### **4.3.3 Concepto de muerte y los procesos de duelo en el niño**

*Y cuando te hayas consolado, uno se consuela siempre, estarás contento de haberme conocido.*

*El Principito. Saint-Exupéry*

Se sabe que es imposible preparar para la vida ignorando que vida y muerte son indisociables, la finitud es inherente en la vida y el amor, nos construye como seres humanos. Duelo, significa dolor y desafío, en nuestra sociedad occidental, la muerte sigue siendo un tabú, como en el pasado fue el sexo. Durante nuestro desarrollo pusieron mucho énfasis en enseñarnos **como adquirir cosas** para que tuviéramos una vida feliz y exitosa pero poca información de valor sobre **¿qué hacer cuando perdemos, un ser querido, nuestra red social...? Debemos restablecer esta continuidad** ocurrida después de una **pérdida** (pueden ser física como la amputación de una parte del cuerpo o una pérdida de un ser querido; material como, **la pérdida del hogar por desahucio**, escolar como la pérdida de nuestra red social que produce el acoso, o psicológica, como la pérdidas de esperanza). En la **adaptación a la pérdida** y la reconstrucción de su significado, las personas experimentamos distintas máscaras. Frente a la muerte algunos hacen como si nada hubiera pasado, es volver cuanto antes a la hipotética normalidad, nos preguntamos en ¿qué consiste esa normalidad? No hay una respuesta única, sin embargo muchas personas se empeñan en

continuar como si la vida estuviese en las mismas condiciones en la que estaba antes de la pérdida. Debemos saber que **estas pérdidas significativas rompen la continuidad de nuestra vida**. La muerte está por todas partes, es una condición necesaria para la vida, acabamos muriendo, no hay marcha atrás en la existencia cíclica, no podemos vivir al margen de ella, pues forma parte de la naturaleza. Debemos de dotar de recursos para cuando sucedan estas pérdidas que ellos nos expresan en momentos de sufrimiento, dolor o fracaso. Con el hecho de compartirla garantizamos un espacio cálido para que elaboren lo sucedido, según su madurez, es importante que se sientan acompañados, no debemos censurar, evadir, descalificar las manifestaciones emocionales, existenciales o trascendental del niño. No se trata de añadir contenido curricular al trabajo cotidiano de los educadores; se trata de ofrecer el acompañamiento que merecen cuando viven experiencias vitales que implican algunas de las pérdidas.

No debemos desterrar el sufrimiento, las pérdidas y la muerte; debemos dar el espacio que merecen como condición de nuestra vida, para no sentirnos solos y desorientados, que nos permita afrontar retos, desafíos y pérdidas; manteniendo siempre un espíritu crítico, indagador y buscador que debe de ser la finalidad de la educación.

La muerte es un fenómeno biológico-natural, pero también es un tema existencial, tan vinculado a valores y creencias. En la que los padres, transmitiendo convenientemente sus creencias y los educadores como catalizadores en la exposición de la diversidad de planteamientos pueden ayudar al niño a madurar su posición.

Cuando los niños preguntan (por la muerte) los adultos nos ponemos tensos, cambiando de tema rápidamente, recordemos que no hablar es comunicar, es decir que el tema nos incomoda, lo convertimos en un tabú. A demás de las explicaciones los niños

necesitan seguridad y afecto por parte de sus cuidadores cuando se enfrentan a la muerte de un ser querido y cuando no se les habla de un tema, para ellos tan envuelto en misterio y temor. Para muchos padres cuando hay un duelo muchas veces la pregunta que se han hecho con sus menores es: ¿Será mejor mantenerlos al margen y dejarles vivir en su ignorancia y su fantasía? La muerte de un ser querido, que es casi como la nuestra (o más que la nuestra), pues la pérdida, el sufrimiento, y la muerte del otro, provocan un desgarró en nuestra intimidad y requiere ser contempladas en el marco de una educación en la escuela y en la familia. Pues **educar implica ayudar a crecer** y no puede excluirse los aspectos más duros y difíciles de la existencia así educar para la muerte es educar para la vida. La vida y la muerte son las dos caras de una misma moneda, que debe ser afrontada y explicada desde la escuela, en la que se puede aprender desde la infancia a sentirse feliz en situaciones difíciles. Se debe invitar a reflexionar en la felicidad, desde edades tempranas, aceptando el sufrimiento inevitable. No debemos educar para la ignorancia de la muerte, ficticia felicidad y mentira. Debemos educar para dar significado a la vida y a la muerte, para Mèlich (2002, p.171) “el amor no puede vencer a la muerte, al tiempo, a la caducidad, pero es un reto a la muerte, al tiempo...” La cultura que no valora a la muerte, no valora a la vida. En nuestra sociedad se envuelve de un manto de asepsia que no es la opción personal, así en la educación se impide al niño que se enfrente a pequeñas dosis de situaciones difíciles, críticas, en el que ineludiblemente todos pasamos antes o después, no les dotamos de pequeños recursos para cuando sucedan las pérdidas: de dinero, de la familia, fallos en la salud, fracasos escolares o profesionales, decepciones amorosas. Debemos pensar que vivir ha merecido la pena, la muerte es el fin natural de la vida, la **pérdida** es una ocasión de maduración y crecimiento. Pues debemos de aprender a soportar aquello que no podemos evitar (Montaigne, 2007).

La ocultación de la muerte que hace nuestra cultura, los niños la captan en el ambiente, están poco preparados para todo aquello que es inevitable o doloroso, no aceptando un no, ante la primera desgracia o contratiempo acusan una frustración desmesurada. La vida también tiene su lado oscuro, los adultos se lo debemos mostrar honrada y sinceramente, ayudándoles a expresar sus ideas, sentimientos, sus miedos, y preguntas al respecto. Esta temática sobre la vida y la muerte es la gran ausente en los currículos escolares. La muerte es la única certeza que un día u otro nos atrapará, somos insustituibles, por lo cual ¿Por qué no prepararnos con tiempo? Lo realmente grave ante esta situación es la barrera con la que han vivido nuestros narradores entre el nieto y el abuelo difunto. Los humanos en un intento de proteger hemos impedido que el niño se enfrente a acontecimientos difíciles como son las pérdidas que le provocan tristeza y dolor; los adultos intentamos esconder o disfrazar estas realidades, aunque nos resulta difícil negarles nada. Tendemos a esconder el rostro del sufrimiento. Al igual que se comparte la vida, -bodas, bautizos, cumpleaños, galardones, graduaciones, etc.- se empieza a compartir la muerte en el mundo virtual donde se trata de forma más natural y con menos tabúes que en el mundo real; hasta algunos se han atrevido a decir adiós a sus seguidores con frases de menos de 140 caracteres, las hay sentidas, irónicas, lacónicas e incluso premonitorias. A pesar de todo para Mafalda la muerte es más un suceso virtual que un fenómeno real, contemplamos la muerte directa en nuestra pantalla digital y acaba formando parte de la ficción, no quedando integrada en el mundo real, afectando a los otros, pero no a mí ni a los que me importan porque les quiero.

La negación ante la muerte es la actitud que el joven capta más rápidamente, consiste en vivir como si no tuviese que morir nunca, no se menciona por si llega antes de tiempo, se vive de espaldas a la

muerte, que ha dejado de ser un hecho social, en un intento de protegernos y evitar el dolor, dejando al niño solo en vez de compartirlo y desamparados ante hechos dolorosos e ineludibles, tanto en el espacio familiar como en el escolar. No presentando las luces y las sombras en las que vivimos, sintiéndose indefensos ante sucesos difíciles de afrontar.

Los adultos nos equivocamos cuando no permitimos que los niños y adolescentes acudan a manifestaciones de duelo, entierros y funerales, de alguien que ellos consideran importantes en sus vidas, siempre que haya deseos de asistir, su participación en los ritos funerarios es una ocasión educativa única e irrepetible. La muerte, el duelo, la pérdida es un reto, tabú, para muchos padres y educadores. Es importante dar una respuesta desde lo social, desde la psicología, lo espiritual, pero por supuesto también desde la pedagogía.

Desde la Psicología Evolutiva decir que la forma de entender e interpretar la pérdida en los jóvenes es distinta en función de factores como la **actitud** de los adultos y de su contexto familiar y social, las **experiencias anteriores** con pérdidas significativas o la forma de **gestionar las emociones**. Aumentado el riesgo o protegiendo del mismo, se puede trabajar ante la pérdida para hacer mínimo el sufrimiento aprovechando el potencial de la experiencia.

Desde los primeros años, los niños son sensibles a las separaciones/pérdidas, se dan cuenta de ellas y los hacen sufrir. Se entienden que **proteste ante la pérdida de un vínculo** que tenía, que era importante para él. Pues supone perder la **seguridad** que le proporcionaba, necesita de un vínculo que le dé seguridad. Por lo cual es importante ofrecernos a **hablar con ellos**, para evitarles sufrimientos innecesarios, importante que no piensen que si uno lo desea mucho, pero mucho, pueden volver a la vida como la Bella

Durmiente. También es importante que no piensen que han matado a disgusto a la abuelita (sentimiento de culpabilidad).

La forma de manifestar el dolor a la pérdida es a través de regresiones. Saber que para ayudarles hay que **escucharles, resolver sus dudas** conduciéndoles a una **construcción realista de la ausencia**, que no va a volver nunca pero vamos a **quererle** y recordarle siempre. Prestemos atención a sus **justificaciones de culpa** y expliquémosles que la muerte se produce por **causas naturales**. Si el entorno esconde las emociones o las niega; la interpretación que hace es que no está bien hablar de ellas o estar triste. Es importante que **se sienta seguro** y para lo cual debe de **mantener** sus referentes y **sus rutinas**. El impacto de la pérdida puede ser enorme, pero no justifica el caos si queremos resistir y avanzar saludablemente. Los **vínculos simbólicos** son importantes para aceptar la pérdida y mantener el vínculo en el **presente** y desde el presente. Aunque a veces pueden experimentar miedos, es importante que sepamos que son niños y los niños no cuidan a los adultos (ver Teresa como cuida a sus hermanos) hay que recordarles no tanto con palabras como con la actitud, que debe de ser a la inversa.

Para ayudarles a manejar las emociones hay que enseñarles hablándoles de las nuestras, poniendo palabras a nuestros sentimientos, sin olvidar que somos adultos y ellos son niños y no es un diálogo entre personas de madurez semejante.

Ya en la adolescencia comienza el razonamiento hipotético-deductivo de manera que se puede aplicar la lógica y la abstracción, el sentido de la vida se presenta de una forma muy similar a la de los adultos; aunque los riesgos de la adolescencia pueden incrementarse si hay un duelo. Por lo cual extremaremos la **empatía** y



**permaneceremos disponibles** sin agobios, manteniendo los límites y las **normas con más afecto y firmeza** que nunca.

La pérdida, la muerte y el duelo son momentos críticos de la vida. **Riesgo y oportunidad** para el desarrollo, porque pueden **aflorar competencias y fortalezas** del individuo que de otro modo quedan latentes, pudiendo resistir el golpe, madurar y crecer gracias a él.

Cuando les permitimos expresar sus dudas, emociones, y su estado de salud en general es bueno, siguen teniendo interés por ciertas actividades...su duelo está en lo esperado, con el apoyo natural de quienes lo rodean, en el caso de la mayoría de los niños y con alguna ayuda especializada en una minoría que lo pueda necesitar, van adaptarse, y muchos de ellos desarrollaran fortalezas y características personales positivas.

Los reveses de la vida nos afectan, nos duelen, nos desestabilizan, nos exigen esfuerzos, nos dan miedo; pero tenemos una capacidad para adaptarnos y de encontrar sentido y crecimiento personal ante las experiencias traumáticas más difíciles, esta cualidad es lo que se ha llamado resiliencia, capacidad del ser humano de hacer frente a las adversidades de la vida superarlas y ser transformado positivamente por ellas.

El proceso de duelo lo entendemos como **un intento de restablecer esta continuidad**. Es normal que ocurra después de una pérdida. En la **adaptación a la pérdida** y la **reconstrucción de su significado** Poch y Herrero (2003) destacan las siguientes características del duelo:

- Es un **proceso** (no un estado) por el cual las personas experimentamos reacciones psicológicas, sociales y

físicas como un intento de dar significado a nuestra experiencia.

- Es algo **normal, es esperable** cuando se produce una pérdida (material, humana o psicológica) no es una enfermedad, **ni significa sufrir una depresión**, aunque algunos sentimientos experimentados sean los mismos.
- Es un proceso **dinámico** por el cual las personas en duelo experimentan cambios a lo largo del tiempo. Debemos ser conscientes que habrá “idas” y “venidas”, momentos en que las personas en duelo se encuentran mejor o peor, así deben concebirse los momentos más bajos no como recaídas sino como algo normal que tiene sentido dentro del mismo proceso.
- Es un proceso que depende del **reconocimiento social**. No todas las pérdidas tienen el mismo apoyo social en los dolientes.
- El duelo es un **proceso íntimo**, como afirma Attig (1996) “no hay una historia de pérdida que sea réplica de ninguna otra”. La forma en que las personas reaccionamos emocionalmente ante una pérdida así como la duración, varían en función de cada individuo.
- El duelo es un **proceso íntimo y a la vez social**: a pesar de que hemos dicho que el duelo es un proceso íntimo, las personas que elaboran la pérdida están rodeadas de otras personas que también intentan elaborar la pérdida. Así por el hecho de pertenecer a un grupo donde hay más personas que elaboran la misma pérdida, la persona puede sentirse más acompañada. (Walsh, 2004)
- El duelo es un **proceso activo**. Attig (1996, p.76), destaca que el “duelo es algo que nosotros mismo

hacemos no algo que se nos ha hecho”. Los estudios indican que **aquellas personas que sigan haciendo planes sobre sus vidas y teniendo ilusión por el futuro se adaptan mejor a las pérdidas que aquellas que no son capaces.**

#### **4.3.4 El duelo en la escuela**

Los estudios de resiliencia han aportado, entre otros aspectos la importancia de su **promoción**, al desarrollar modelos y un listado de factores protectores que ayudan a entender, como se pueden **generar procesos resilientes** y servir así de guía de orientación en las prácticas sociales (Grotberg. 1995, Henderson y Milstein, 2003), esta es un espacio importante donde los niños aprenden a desarrollar y potenciar cualidades (cognitivas, emocionales). Al mismo tiempo como parte de la sociedad, no está exenta de vivir estas situaciones adversas, por lo que se convierte en un espacio importante para la promoción de la resiliencia. Dentro de ellas cobran una especial importancia los profesores por su papel como tutores de resiliencia (Cyrułnik, 2001). Estos pueden llegar a proporcionar a sus alumnos y familias, ayuda, guía e incluso enseñarles estrategias ante situaciones de pérdida y/o traumáticas. Por lo que consideramos importante que cuanto mayores fortalezas, habilidades y un mayor autoconocimiento de ellos mismos posean los docentes mayores posibilidades hay de que lleguen a ser tutores de resiliencia para sus alumnos. Así los docentes pueden convertirse en un apoyo emocional importante para sus alumnos, ayudándoles a generen fortalezas, recursos y aprendizajes.

Desde este momento, la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los niños, para que enfrenten su crecimiento e inserción social del modo más favorable

para ellos mismos y más cercano a su bienestar y felicidad (Suarez Ojeda, 2002). Debe de ser una educación en valores, basada en una concepción del ser humano no reduccionista, ser que tiene necesidades físicas, afectivas, pero también con necesidades de sueños e ideales. Necesidad de dar un sentido a la vida, conviviendo con la tensión entre el ser y el deber ser. “Pues ver los valores del ser amado significa ver lo que puede ser una simple posibilidad, no una realidad, sino algo que se va a realizar”. (Frankl, 1995, p. 94), pues si lo tomamos como es “lo hacemos peor. Si lo tomamos como debe de ser, entonces lo convertimos en lo que puede llegar a ser”. (Frankl, 2003, p. 14) la educación se debe centrar en la capacidad de elegir, y llenar la propia vida con sentido, en la que siempre está presente la pérdida, pero también el sentido.

La resiliencia es una luz, ante la cual podemos entender procesos que viven las personas ante situaciones adversas. Un cambio de mirada hacia las **fortalezas humanas** ya que **rompe estigmas** y determinismos, adaptación positiva ante las dificultades. Es una prueba de la que resulta posible salir; cambiar los elementos del guión fijados por el medio. A pesar de vivir en condiciones de pobreza, violencia intrafamiliar, enfermedad mental de los padres, a pesar de sufrir las consecuencias de una catástrofe natural y otras situaciones traumáticas, se sale, para lo cual es importante el trabajo interdisciplinar y en red.

Desde la educación debemos facilitar el espacio para que el alumno se exprese, en momentos de sufrimiento, dolor o fracaso. Al permitirle su expresión y compartirlo en un espacio cálido como es la clase, le ayudamos a la elaboración, según su madurez y su edad, de lo que necesite compartir. Para que lleguen a ser adultos emocionalmente consistentes, críticos con los que les rodean, solidarios y respetuosos con sus iguales es una tarea que empieza

por escucharles, partiendo de lo que el niño pregunte o necesite desde su óptica.

#### 4.3.5 Fases del duelo y duración

Hablar de duelo es hablar de un camino a recorrer. Hay muchos rumbos dentro de cada perspectiva, pero no existe más que un camino saludable, la elaboración normal del duelo Bucay (2006).

En este caminar Kübler-Ross (1992) establece de forma generalizada cuatro fases:

- **Negación y aislamiento:** en la que la persona en duelo niegan la realidad de la muerte. Le permite mitigar el dolor por el impacto al conocer la pérdida.
- **Ira y cólera,** supone reconocer la realidad de la pérdida, experimentado una gran variedad de emociones como respuesta a la pérdida.
- **Pacto/negociación:** es una fase de pactos, acuerdos (normalmente con Dios u otro ser querido).
- **Fin con la depresión:** acaban aceptando la realidad de la pérdida. La persona es capaz de mirar al **futuro**, se interesa por nuevos objetivos y puede volver a **sentir deseos y expresarlos**.

Según Worden (2001) la superación de la pérdida conlleva la elaboración de estas cuatro tareas:

- Aceptar la realidad de la pérdida.
- Ser capaces de pensar en lo ocurrido (el fallecido) sin dolor intenso.
- Ser capaces de volver a invertir sus emociones en la vida y en los vivos.

- Recolocar emocionalmente al “muerto” y seguir viviendo.

Elaborar un duelo no implica olvidar; la cicatriz está ahí siempre con la persona, y hay momentos en los que se puede volver a sentir; (aniversario de la muerte, por su cumpleaños, por navidades), en cada uno de estos momentos se revive la historia, y la cicatriz enrojece y vuelve a doler.

Bucay (2006) afirma que el tiempo de un duelo depende de las personas, tenemos que creerlas, el tiempo es tan variable y está sujeto a tantas circunstancias que de todas las maneras es impredecible. Cada persona tiene sus tiempos, existiendo tiempos mínimos. Pensar que alguien puede terminar de elaborar el duelo de un ser querido en menos de un año es difícil. El primer mes es terrible, los primeros seis meses son muy difíciles, el primer año es complicado y después empieza a hacerse más suave. **La predicción del tiempo que llevará completar el proceso de recuperación es difícil**, algunos podrán hacerlo en unos meses, para otros requerirán años. La cantidad de tiempo invertido depende de muchas variables; la intensidad del apego, la intensidad del choque inicial, características personales, obligaciones, apoyo social, etc.

#### **4.3.6 Infancia, duelo y resiliencia**

Es a través del otro como nos construimos, nos levantamos cuando la vida nos ha empujado, abofeteado o humillado. Tenemos posibilidades innatas de cambio tanto desde el punto de vista biológico, como psicológico, nos permite desarrollar procesos de resiliencia en constante adaptación según el momento evolutivo en el que nos encontramos

Es un cambio de mirada hacia el apoyo, las habilidades y el fortalecimiento de la capacitación (emponderamiento) La resiliencia

es una nueva forma de ver las cosas, un cambio de perspectiva que nos conduce a refrendar formas de intervención diferentes, nos cambia. Si la resiliencia no es exclusivamente una capacidad de la persona, tiene que ser algo que se construye en la interacción con el medio, sobre todo con las personas significativas. Es un proceso dinámico inacabado donde el entorno juega un papel relevante. Es una combinación de elementos personales y ambientales, entre lo innato y lo adquirido, que permite el desarrollo de determinadas capacidades de afrontamiento.

Aprendemos a cuidarnos por cómo nos enseñan y cuidan los demás, somos copias interaccionales y nos convertimos en originales a lo largo de la vida, sirviendo como modelo a las nuevas generaciones. Por lo que consideramos importante definir y hablar de la **resiliencia familiar** como los procesos de superación y adaptación que tienen lugar en la familia como unidad funcional. Desde esta perspectiva permite comprender como los procesos familiares moderan el estrés y posibilitan a la familia afrontar las dificultades y resolver las situaciones de crisis, la familia resiliente necesita de una política social que le apoye en sus tareas.

Las **claves de la resiliencia familiar** son: su **sistema de creencias** que se plasma en dotar de sentido a la adversidad, la perspectiva positiva, la transcendencia o espiritualidad. **Patrones de organización** caracterizados por la flexibilidad, conexiones y recursos sociales y económicos. Y los **procesos comunicativos**, caracterizados por la claridad, expresiones emocionales francas, y resolución colaborativa del problema.

Está fundamentada en una serie de convicciones sobre las potencialidades de la familia. Como se ha visto en las investigaciones sobre los orígenes de la resiliencia (Garmezy, 1971; Antony, 1974; Kobasa, 1979b; Werner, 1989; Werner y Smith, 1992) destacamos que

aquellas personas que tuvieron al menos una relación que les aportó seguridad y confianza (Barudy, 2011), se desarrollaron mejor. El resultado de esta investigación puso en cuestión la asociación que hasta entonces se estaba realizando, que los niños que se enfrentaban a situaciones traumáticas desarrollaban posteriormente patologías de comportamiento y personalidad. Se abría una puerta nueva: la idea que **vivir una situación traumática no significa siempre llevar una vida desajustada, sino que con un buen pilar, el niño puede superar este hecho e incluso llevar una vida exitosa**. Por tanto una mala experiencia no es una condición suficiente para desarrollar una patología.

Rutter (1993) en su modelo de resiliencia, señala que teniendo en cuenta la combinación de factores que permiten a un ser humano afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, la **esperanza** es una prevención satisfactoria.

El modelo de desafío y de resiliencia impulsa hacia la investigación de las fuerzas que mantienen a la gente sana, en este sentido Wolin y Wolin (1993) destacan que:

- Tenemos que escuchar menos acerca de nuestra susceptibilidad al daño y más sobre nuestra capacidad de sobreponernos a las experiencias de adversidad.
- El modelo de resiliencia surge del concepto inverso al de riesgo, a la hora de realizar intervenciones es importante considerar ambos modelos como complementarios ya que nos proporcionan una visión más amplia y holística del ser humano.

Así nos muestra Gordon (1996) el **aprendizaje ante situaciones adversas**, como una habilidad en la que la persona



crece, madura e incrementa sus competencias de cara a circunstancias adversas y obstáculos.

Para Cyrulnik (2006) la resiliencia tiene que ver con el **apego**, proceso sistemático donde destacan la importancia del trabajo interdisciplinar y la potenciación de los mecanismos de resiliencia. Evaluar la interacción de un sujeto en medio de una constelación de determinantes. No es posible reconstruirse solo, la resiliencia en tanto que dinámica reparadora, implica, una asociación de médicos, educadores, maestros, monitores de deporte, artistas, psicólogos, sociólogos e incluso economistas.

Más recientemente Grané y Forés (2007), destacan que la resiliencia es un proceso y no una respuesta inmediata a la adversidad, va más allá que resistir es aprender a vivir, aprender a construir y desconstruir.

Todas ellas enfatizan el carácter procesal del cuerpo y la importancia de la interacción con el medio, pero aún siendo esto así, existe en la práctica una búsqueda de aquella cualidad intrínseca a la persona que explica sus resultados extraordinarios bajo situaciones de estrés (Gómez y Kotliarenco, 2010).

Para Tomkiewicz (2004), la investigación estadounidense desconoce el importante papel que ejerce el entorno para generar procesos resilientes, al ligarlos a los factores intrínsecos o como mucho a los familiares. En este aspecto Grané y Forés (2007) van más allá, y muestran los peligros de estas tendencias esencialistas.

Caer en el error de reducir, incluso se podría caer en el pensamiento de que las personas son resilientes o no lo son. Las que lo son ya resurgirán, las que no, no se puede hacer nada. Esto podría desembocar en una **falta de solidaridad social**. Además puede caer

en el riesgo de juzgar con menosprecio a aquellos que no han conseguido tirar hacia adelante.

El proceso pone en manifiesto la importancia de prestar atención a todos los agentes y estadios que lo forman. El **fortalecimiento de las redes sociales e interpersonales es básico**. Fijar la mirada tanto en la prevención como en la intervención.

¿Cuál es la palabra clave de cada una de las fases del concepto de resiliencia? Según Gómez y Kotliarenko (2010), **la resiliencia sería un proceso dinámico de adaptaciones positivas dentro de un contexto de significativa adversidad**. Löesel, Bliesener y Kferl (1989), un enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativas.

De “máximos”, todo movimiento resiliente implica una transformación y crecimiento. Para Cyrulnik (2003), es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencia de adversidad. También Grotberg (1995), la describe como la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. Es parte del proceso evolutivo y debe ser promovida desde la niñez.

Ser resiliente no significa recuperarse, sino **transitar hacia algo nuevo, adelante, abrir puertas sin negar al pasado doloroso, pero superándolo**.

Nuestra postura sobre estos matices de la resiliencia de mínimos y máximos es entender la resiliencia como un proceso del que se genera una metamorfosis en los individuos cuyas consecuencias son unos aprendizajes y un aumento de sus fortalezas. Todo ello sin olvidar el dolor producido por el suceso.

Tomkiewicz (2004) nos señala que el concepto de resiliencia es polisémico. Resilientes son todos aquellos que se encuentran viviendo en la sociedad de una forma autónoma. Aquellos que tienen una conducta amoral, para poder sobrevivir deben saber robar, huir e incluso matar.

Werner y Smith (1982), nos añaden que además de sobrevivir de una manera autónoma, el individuo debe tener una ética, convertirse en un ciudadano correcto, es decir una persona es resiliente si se desenvuelve dentro de los límites normales y aceptables de competencia, en cuanto al funcionamiento conductual, social y/o cognitivo. Según Kinard (1998), e incluso como destaca **Vanistendael (1994, 2002, 2005), para ser resiliente, no basta con sobrevivir, ni siquiera sobrevivir de manera autónoma; es preciso convertirse en un ser humano moral, incluso oblativo, que consiga hacer bien a su alrededor.** Para Tomkiewicz (2004) son aquellos que tienen, más éxito que el resto de la población. Tiene un mayor valor lograr estos éxitos cuando se parte con desventaja y también por las estigmatizaciones sociales existentes en el desenlace de las personas que tienen esos relatos de vida. Se puede caer en el peligro de asociar la persona resiliente con el mito de héroe.

Barudy y Marquebreucq (2006) diferencian entre resiliencia primaria y secundaria.

**La primaria**, se desarrolla a partir de la **calidad del apego**, con tutores de desarrollo, adultos significativos que satisfacen necesidades, educan y protegen, en especial durante los tres primeros años de vida. Aseguran la **maduración, la organización y el funcionamiento adecuado del cerebro y del sistema nervioso**, fuente principal de la resiliencia primaria, **“colchón” psíquico que les ayuda a enfrentar experiencias difíciles y traumas que pueden tener a lo largo de su vida**, logrando integrarlas y elaborarlas de un

modo más constructivo. **Resistencia resiliente**, dos conceptos, resiliencia le permite hacer frente a las adversidades, consigue superar la situación y salir fortalecida de ella. Esta característica no es estática ni permanente en la persona, depende del contexto familiar y social, así como de las características psicológicas y fisiológicas del individuo.

**Resiliencia secundaria**, es sobreponerse a los desafíos y las adversidades de la vida, gracias al apoyo afectivo y social de los “tutores de resiliencia”, relación afectiva y solidaria que le facilita tomar conciencia de su realidad, desarrollar la capacidad de entenderse mejor a sí mismo, de protegerse creativa y constructivamente de los factores de estrés familiar y social. De este modo el individuo puede elaborar una narrativa de los sucesos vividos que le ayude a generar un desarrollo vital resiliente.

Rutter y Rutter (1992) señalan que la resiliencia se caracteriza por ser **un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano**. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando combinaciones afortunadas entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con el que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un **proceso interactivo** entre estos y su medio.

#### **4.3.7 Resiliencia y trauma**

El concepto de trauma, ya ha sido resignificado en el apartado de la pérdida. El Trauma es entendido como una percepción subjetiva, en un principio negativa. La relación entre este y la resiliencia es tratada por algunos autores como Barudy y Marquebreucq (2006), Cyrulnik (2006), Manciaux, Vanistendael,

Lecomte y Cyrulnik (2003) y Barudy y Dantagnan (2010) quienes entienden la resiliencia como la superación y fortalecimiento de la persona a raíz de un trauma y/o sucesos traumáticos, considerando que la resiliencia se genera tanto con el riesgo como con el trauma.

No fijan su mirada en el riesgo, sino en las consecuencias psíquicas que este tiene en las personas. La experiencia supone una ruptura en la personalidad, con un antes y un después en su vida, el renacer de esta “muerte”, cuando se puede desarrollar, es la resiliencia. Mientras que de las experiencias que son “pruebas” para la persona, aún sufra, luche, se deprima o esté furiosa, ella se siente viva, sigue siendo la misma y termina por superarlas. En el caso de la vivencia del trauma, la persona queda atrapada por este, en ocasiones rememorando durante años las imágenes de horror que ha vivido.

Cyrulnik (2003), es que tras la prueba, si se logra superar la dificultad, se experimenta alivio e incluso orgullo. Pero **tras el trauma lo habitual es confusión, embotamiento, hace que en las personas solo quede un halo de vida de donde podrán emerger las brasas de la resiliencia.** Lemaitre y Puig (2005), destacan que el **trauma** se concibe como algo imprevisible al que hay que sobrevivir y que provoca una **pérdida** de una parte de uno mismo. Ningún suceso en sí es un acontecimiento, ya que un fragmento de lo real puede adquirir un valor destacado en un contexto y resultar trivial en otro (Cyrulnik, 2001).

En un trauma, se **rompe el desarrollo normal y la persona realiza una metamorfosis y genera un nuevo desarrollo vital.** Este variará dependiendo, entre otros aspectos, de cómo elabore la persona el discurso del suceso (en este sentido como veíamos anteriormente, es importante el apoyo externo para esta

reinterpretación) y su cicatrización. Dependiendo de su reintegración, la persona puede generar desarrollos diferentes.

Barudy y Marquebreucq (2006), diferencian entre **eventos traumáticos y procesos traumáticos**. Eventos traumáticos son aquellos episodios traumáticos únicos, súbitos, imprevisibles (violación, muerte de uno de los padres de un niño, etc.) y los procesos traumáticos hacen referencia a aquellos traumas que son crónicos y repetitivos, distinguimos:

- **Intrafamiliares**, son un conjunto de sucesos muy dolorosos y altamente estresantes producidos por una persona significativa (maltrato infantil).
- **Extrafamiliares**, serán aquellos hechos dolorosos y estresantes producidos por personas ajenas a la familia. Se convierten en traumáticos cuando sobrepasan los recursos naturales de las familias y su entorno social para hacer frente al dolor y al estrés (los hechos violentos vividos por la mayoría de los niños del exilio).

Tras los sucesos traumáticos se puede producir un **crecimiento postraumático**, es el cambio positivo que un individuo experimenta como resultado del proceso de lucha que emprende a partir de la vivencia de estos (Calhoun y Tedeschi, 1999), cambios positivos que se van a producir en distintos planos de la persona:

- El **personal**: se manifiesta en la percepción de uno mismo, va acompañado de un aumento de su autoestima.
- En las **relaciones interpersonales**: manifestado en la mejora de los vínculos, acompañada de un aumento de la

confianza en sí mismo y con los demás, amigos o familiares.

- En la **espiritualidad** y en la filosofía de vida se ve y se valora el mundo encontrándole sentido.

La **resiliencia** como la capacidad de salir indemne de una experiencia adversa, aprender de ella y mejorar (Vera Carbelo y Vecina, 2006). Es aceptar esta experiencia, asimilando la cicatriz producida por el suceso, ser capaz de integrar lo ocurrido y generar un nuevo desarrollo. La resiliencia es un proceso y no una capacidad, sin ambiente apropiado (tutores de resiliencia) es imposible generar procesos resilientes. Un desarrollo resiliente (resiliencia esencial) consigue elaborar un relato de lo ocurrido y dotarlo de significado, generando un nuevo desarrollo.

Así mismo se pueden producir procesos de **recuperación**, entendidos como la vuelta a la normalidad, un retorno gradual hacia la normalidad funcional. El 85% de las personas que han sufrido una experiencia traumática sigue un proceso de recuperación normal y no desarrollan ningún tipo de psicopatología (Bonanno, 2004).

El **trauma** es una brecha en el desarrollo de su personalidad, un punto del que siempre puede reabrirse con los golpes que la fortuna decida propinar. Esta grieta obliga al patito feo a trabajar incesantemente en su **interminable metamorfosis**. Solo entonces podrá llevar una existencia de cisne, bella y sin embargo frágil, pues jamás podrá olvidar su pasado de patito feo. No obstante una vez convertido en cisne podrá pensar en ese pasado de un modo que le resulte soportable.

## Capítulo 5. **FORMACIÓN DOCENTE Y RESILIENCIA**

*“Los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son”.*

(Zabalza, 2012, p. 47)

### **5.1 INTRODUCCIÓN**

En este capítulo vamos a analizar las peculiaridades que definen al docente como profesional interesado y capacitado para provocar la **reconstrucción del conocimiento experiencial** que los alumnos adquieren en su vida previa y paralela a la escuela, mediante la utilización de **conocimiento público** como **herramienta** conceptual de **análisis y contraste**.

Partimos de la convicción que la escuela ha de enseñar **procesos** más que productos, capacidades de **acción** y de **actuación** más que saberes conceptuales (Delors, 1996). Hay en la actualidad un cuerpo elevado de investigaciones que profundizan en las asociaciones entre los conocimientos de los contenidos de la materia, conocimientos pedagógicos del docente, su compromiso, resiliencia, sentido positivo y estable de identidad profesional, autoeficacia y su efectividad en clase.

La Educación basada en **competencias** pretende establecer una **vinculación, entre la escuela y la vida**, entre lo que el alumno aprende en el aula y sus ocupaciones y actividades fuera de ella. Relacionar teoría y práctica en el ámbito pedagógico y **romper** con la



tradicional **dicotomía** entre la educación **técnica** y la educación **académica**.

Por otra parte la **experiencia** del docente **no le lleva a la pericia**, cuando cambian los contextos, sin apoyos, también cambian los retos a los que se enfrentan para tratar de enseñar a pleno rendimiento. **Cuando el compromiso se deteriora, a causa del tiempo** y las **circunstancias**, el **trabajo emocional e intelectual** puede convertirse en una **dura lucha**.

Garantizar la alta calidad de los docentes, de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela tiene una importancia primordial. Esta **calidad** no sólo está relacionada con que domine unos contenidos especializados, tenga conocimientos pedagógicos, **destrezas** y las **disposiciones** que puedan adquirirse durante la formación y mejorarse a lo largo de la carrera profesional, necesita **pasión, compromiso y resiliencia** en un trabajo que se está haciendo cada vez más complejo. Vamos a estudiar las complejas relaciones entre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje satisfactorio (Bautista, 2004).

La forma en que el profesorado sostenga la **calidad** de su trabajo no solo estará influida por su **sentido de vocación**, sino también por los **contextos sociales y políticos** más generales, por la calidad del **apoyo de los compañeros** y los **directivos** escolares dentro de la escuela, y por **los acontecimientos de su vida personal**, la **pericia** y la **eficacia**.

Este siglo es más estresante que nunca, es por lo que resulta más importante que nunca la **pasión en la nueva vida de los profesores**. La calidad del docente es importante. El buen conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico, no explica suficientemente lo que hay que hacer, lo que hace falta para

funcionar con eficacia minuto a minuto en clase (Ainley y Luntley, 2007).

La **calidad de la formación y enseñanza** del profesorado parece estar más **relacionada con el rendimiento del estudiante**, que con el tamaño de la clase, los niveles generales de gasto o el salario de los docentes (Darling y Hammond, 2000). La **buena enseñanza** está **centrada en la persona**, en la **tarea**, es sensible al contexto y se traduce en el **incremento del deseo de los alumnos de participar** en el aprendizaje y reconocer la importancia que tiene para ellos. Se crea un **bucle de retroalimentación** entre docentes, materia y alumno y se establece un **circulo virtuoso de éxito mutuo** (Palmer, 2007).

La calidad de las prácticas docentes define la calidad de la formación del profesorado. En el proceso de formación del profesorado son esenciales los estudios prácticos, generar interés en la investigación, y la supervisión del practicum. Los principales objetivos establecidos para los estudiantes en este periodo son:

- Convertirse en profesores pedagógicamente reflexivos
- Desarrollarse profesionalmente
- Tomar conciencia de sus propias teorías y posiciones prácticas sobre los temas educativos.
- Que comience asumir con autonomía la responsabilidad de sobre su propio desarrollo como profesor.

También veremos cómo influyen en la persona del profesor y del alumno la **identidad y bienestar emocional**. Los profesores y sus alumnos necesitan tener **sensación de estabilidad**, como personas y como docentes y alumno. El bienestar emocional necesita

tener una **sensación positiva en el aula** y en sus lugares de trabajo con el fin de entregarse por completo a enseñar y aprender.

Señalaremos la importancia de la **cultura escolar** y de los compañeros para promover en los profesores noveles el sentido positivo de si mismo y el sentido de pertenencia durante su socialización en la profesión y en su comunidad escolar concreta.

Para que los profesores rindan al máximo vamos a hacer una propuesta de la **formación del practicum** del profesorado para que puedan ser buenos docentes en la escuela del siglo XXI.

Consideramos el **compromiso** como una parte de la identidad docente, la relación que puede tener, la satisfacción en el trabajo y la eficacia docente, para enfatizar la importancia de la **resiliencia en el mantenimiento del compromiso**. La entendemos como un concepto psicológico y socialmente construido, influido por factores organizativos y personales determinados por la capacidad de los individuos para administrar combinaciones de factores personales, profesionales y específicos del contexto. Pues la resiliencia no es una opción, sino una **cualidad necesaria** que **todos los docentes** deben de poseer para resistir a los desafíos de sus ideales y su sensación de bienestar que puede plantear las políticas educativas, el alumnado, el centro de trabajo y la experiencia en la vida.

Para que los profesores noveles tengan éxito en sus nuevas vidas tienen que poseer:

- Una adecuada combinación de **competencia** técnica, y personal, profundos conocimientos en la materia, empatía y pasión.
- Un fuerte **sentido** de finalidad moral y de identidad profesional emocional positiva.

- La capacidad de comprender y controlar las **emociones** en ellos y en los demás.
- Lo que preocupa a los profesores comprometidos es la preocupación tanto por el **bienestar** como por el **rendimiento** de sus alumnos. El **compromiso** del docente es un ingrediente clave de la buena enseñanza y del aprendizaje satisfactorio de los alumnos, condición necesaria de éxito.
- La **resiliencia** del docente está asociada **al sentido de bienestar** individual y colectivo, **autoeficacia y la identidad** personal.

Lo más importante de los nuevos ambientes en los que ha de trabajar el profesor novel, es el **apoyo** que les brinden para su bienestar y rendimiento, la calidad de sus relaciones con los alumnos, sus preocupaciones, coraje y optimismo, su identidad personal y su pasión.

Pasamos a desarrollar las distintas perspectivas en la formación del profesorado

## 5.2 ANÁLISIS DE LOS DISTINTOS ENFOQUES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Tomando como referencia la síntesis creativa realizada por Kirk (1986) a partir de las propuestas de Zeichner (1990a) y Feiman-Menser (1990), distinguimos cuatro perspectivas básicas que a continuación pasamos a desarrollar:

- Académica

- Técnica
- Práctica
- Reconstrucción social.

### 5.2.1 Perspectiva académica

Desde esta visión la formación del profesorado, la enseñanza es en primer lugar un **proceso de transmisión de conocimiento** reforzaba el concepto que "**saber es poder y hacer**" y de manera coherente, ponía el **énfasis sobre los contenidos a transmitir y** adquisición de **la cultura pública** que ha acumulado la docente humanidad, identificando **conocimiento y capacidad** para aplicar ese conocimiento (la formación de Infantil y Primaria en algunos centros de formación y la del profesorado de Secundaria es un claro ejemplo de supervivencia de esta orientación) poniendo al **profesorado** como **transmisor de contenidos culturales**, la especificidad profesional es dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la **formación del profesorado** en el buen **dominio de materia a enseñar**. El profesor es un **especialista** en las **distintas disciplinas** que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al **dominio** de dichas disciplinas cuyos **contenidos** debe de transmitir. El profesor es un **mediador neutro entre los contenidos culturales y el alumnado**.

En contraposición surge la tendencia a considerar al **profesor** como **agente de cambio individual y colectivamente**, que si bien es importante **saber qué** hay que hacer y **cómo**, también lo es saber **por qué hay que hacerlo**. La **formación** del profesorado desde esta propuesta práctica empieza a seguir una tendencia cambiante **apoyada en la teoría y práctica del curriculum, la sociología crítica, el interaccionismo simbólico, la psicología positiva** y el

**constructivismo.** En consecuencia aparece la **referencia** predominante y constante **a la práctica profesional.** Adquiriendo importancia la **reflexión sobre la práctica** en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto que insiste en el estudio de **la vida en el aula, trabajo colaborativo** como desarrollo de la institución educativa y en la **socialización del profesorado.** Diferencia dos **enfoques** extremos: **enciclopedista** y **comprensivo.**

#### 5.2.1.1 **Enfoque enciclopédico**

Propone la formación de **profesores** como la de **especialistas** en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea mejor podrá desarrollar su **función de transmisión.** Se concede **escasa importancia a la formación didáctica** de la propia disciplina, al **no diferenciar entre saber y saber enseñar.** Solo requiere respetar las secuencias lógicas y las estructuras epistemológicas de la disciplina. La tarea docente consiste en la **exposición clara y ordenada** de los componentes fundamentales **de la disciplina.**

Desde esta perspectiva solo cabe la lógica de la **homogeneidad,** en la que el profesor expone los contenidos del curriculum acomodados a un supuesto **nivel medio** de los individuos de una determinada edad, agrupados en cursos académicos con nivel similar. La **competencia** del profesor reside en la **posesión de los conocimientos disciplinares** requeridos, y en la **capacidad** para **explicar con claridad** y **orden** dichos contenidos, y **evaluar con rigor** la adquisición de estos por parte del alumnado.

#### 5.2.1.2 **Enfoque comprensivo**

La **prioridad** de las disciplinas como objetivos clave de **formación del docente,** que lo pone en contacto con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad. Buscando el

**desarrollo de la comprensión**, para lo cual el profesor debe facilitar un conocimiento **creativo** de los principios y hechos de su disciplina.

Para lo cual el docente además de su **formación epistemológica** de su disciplina debe conocer la **historia y filosofía de la ciencia**, debe de incorporar lo que Shulman (1989) llama el **conocimiento** del contenido **pedagógico** de las disciplinas, para que el alumno pueda incorporarlo de forma significativa a sus adquisiciones previas. La **competencia** del profesor es el **conocimiento de la disciplina, dominio de técnicas didácticas** para una **transmisión más eficaz, activa y significativa de la misma**.

En ambos puntos de vista es necesaria la adquisición de la investigación científica ya sea disciplinar o de la didáctica de la disciplina. Siempre es un **aprendizaje apoyado en la teoría**.

### 5.2.2 Perspectiva técnica

Posteriormente y de forma tardía aparece el **modelo técnico o racional-técnico** sustentado en los avances tecnológicos y la extensión de la psicología conductista, es un pseudoespejismo de la científicidad en el campo de la formación. Desde esta perspectiva el profesor es un **técnico dotado de medios sistemáticos para solucionar problemas**. Se forman profesores eficaces, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas para solucionar situaciones bien **definidas, recurrentes y generalizables**. Esta orientación llevó a muchos profesionales al **análisis de las interacciones en el aula**, al análisis **de las tareas** de los enseñantes y, a la **formación "cientifista"** sobre una forma de **elaborar la programación** de la enseñanza **mediante objetivos operativos o de conducta**. La formación del **profesorado** se circunscribe a la **adquisición de contenidos y destrezas**

**fragmentarias de carácter normativo, menoscabando la dimensión** propiamente **intelectual**.

Se propone **incorporar** el **status y** el **rigor** de lo que carece la práctica tradicional, mediante la consideración de una **ciencia aplicada**. La calidad de la enseñanza se manifiesta en la **calidad de los productos, eficacia y economía de su consecución**. El profesor es un **técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico**.

Es la **racionalidad técnica** como epistemología de la práctica, **heredada del positivismo**, la actividad del profesor es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la **aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas**.

Se establecen una **jerarquía en los niveles de conocimiento**: ciencia **básica** o disciplina sobre la que descansa la práctica. La ciencia **aplicada** o ingeniera sobre la que se **derivan los procedimientos** cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (la didáctica). Las **competencias y las actitudes** que se relacionan con la intervención (**habilidades para la comunicación**).

Todo esto supone una división del trabajo y subordinación de categorías. Esta súper especialización prepara para el **aislamiento de los profesionales y especialistas, el desconocimiento mutuo y en su caso la confrontación gremial**.

#### 5.2.2.1 Modelo de entrenamiento

Propone diseñar **programas de formación** en el entrenamiento del profesorado **en las técnicas, procedimientos y habilidades** que se **han demostrado eficaces** en la investigación previa, para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan - programas de competencias, microenseñanza, minicursos, etc.-.



#### 5.2.2.2 El modelo de adopción de decisiones.

Los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesor no deben de trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en **principios y procedimientos** que los docentes utilizaran al **tomar decisiones y resolver problemas** en su vida diaria. Debe de saber cuándo **utilizar la técnica más apropiada**

#### 5.2.2.3 Los límites de la perspectiva técnica

Este enfoque **racionalista** supone una **crítica** del ciego quehacer **empírico**, al proponer la utilización del conocimiento y del método científico en el análisis de la práctica y en la derivación de reglas que normalizan y regulan la intervención del profesorado.

El problema en primer lugar es determinar cuáles de las diferentes aproximaciones teóricas podrían suponer una base científica para asentar el arte de la enseñanza. **Los procesos de enseñanza-aprendizaje son procesos de interacción mental** cuya **riqueza** reside en la **singularidad subjetiva** que los caracteriza. En la formación del profesorado proponen un desarrollo a veces exclusivo de competencias y habilidades técnicas.

### 5.2.3 Perspectiva práctica

Se fundamenta en el supuesto que la **enseñanza** es una **actividad compleja**, que se desarrolla **en escenarios singulares**, determinados por el **contexto**, con resultados en gran parte imprevisibles. Por lo cual la **formación del profesor** se basa prioritariamente en el **aprendizaje de la práctica**, para que sea un procedimiento, eficaz y fundamental en la formación del profesorado.

### 5.2.3.1 El enfoque tradicional

La **enseñanza** se concibe como una **actividad artesanal**. El **conocimiento** acerca de la misma se ha ido **acumulando** lentamente por **ensayo y error**, sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado de la práctica del maestro experimentado. Dando como resultado un **conocimiento táctico**, escasamente verbalizado, organizado, y presente en el buen hacer del **docente** experimentado; que **aprende** en un **proceso de inducción y socialización** profesional del aprendiz.

Elliott (1989), considera que sigue siendo un pensamiento único el pensar de la sociedad y hacer de los propios docentes.

### 5.2.3.2 El enfoque reflexivo sobre la práctica

Desde estas perspectivas el profesor debe de **enfrentarse a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas**. Aparecen distintas **metáforas** como el docente **investigador** del aula, **enseñanza como arte**, la enseñanza como una **profesión de diseño**, el **profesor** como **práctico reflexivo**.

Dewey (1967) con su planteamiento pedagógico de aprender desde la acción, propone formar y hacer **profesores reflexivos** que combinen la capacidad de búsqueda e investigación, con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad.

Schwab (1983) defiende que la enseñanza es antes una actividad práctica que técnica; Fenstermacher (1986) propone una habilidad o **conocimiento práctico como un proceso de reflexión en la acción o** como una **conversación reflexiva con la situación problemática concreta**. La **reflexión** implica la inmersión del hombre en el mundo de su experiencia, mundo cargado de

connotaciones, valores, intercambios simbólicos, intereses sociales etc. Supone un **sistemático esfuerzo de análisis**, como la posibilidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción.

Para Schön (1991) hay que distinguir tres conceptos dentro del pensamiento práctico:

- **Conocimiento en la acción**

Es el conocimiento técnico o de resolución de problemas, es el componente inteligente que orienta toda la actividad humana, se manifiesta en el **saber hacer**.

- **Reflexión en la acción**

Es un proceso vivo de **intercambios, acciones y reacciones**, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Es el mejor instrumento de **aprendizaje significativo**, pues se **aprende el mismo proceso de aprendizaje en conversación abierta con la situación práctica**.

Implica **reflexionar sobre el conocimiento en la acción**. Proceso mediante el cual aquel **conocimiento implícito**, dado por supuesto e incuestionable, **se vuelve explícito**, se examina críticamente y se formula y comprueba a través de las acciones futuras.

- **Reflexión sobre la acción**

Es la reflexión crítica de Habermas (1987), puede considerarse como el **análisis que realiza el ser humano a posteriori sobre las características y procesos de su propia acción**. Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada. Es la **reflexión**

**sobre la representación y reconstrucción** a posteriori de la propia acción, **liberada de las constricciones, demandas y urgencias de la propia acción.**

Es el **componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional.** Supone un conocimiento de tercer orden, que analiza el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y su contexto.

Estos tres procesos **-conocimiento en, reflexión en y reflexión sobre la acción-** componen el conocimiento práctico del profesional que se enfrenta a la situaciones divergentes de la práctica, **garantizando una intervención práctica racional.**

El concepto **reflexión** admite múltiples interpretaciones, ocasionando prácticas diferentes e incluso contradictorias. Grimmer (1989) distingue tres perspectivas claramente diferenciadas:

- **Reflexión como acción mediatizada instrumentalmente,** en la cual la fuente de conocimiento es generalmente una autoridad externa y parece claro que el conocimiento teórico dirige la práctica.
- **Reflexión como proceso de deliberación entre diversas y a menudo enfrentadas orientaciones de enseñanza.** El conocimiento ya no dirige la acción, sino simplemente la informa y orienta.
- **Reflexión como reconstrucción de la experiencia** mediante tres fenómenos paralelos:
  - **Reconstruir las situaciones donde se produce la acción.** Redefinir las situaciones problemáticas donde se encuentran, atendiendo a las características de la

situación antes ignorada o reinterpretando y asignando nuevos significados a las características ya conocidas.

- **Reconstruirse a sí mismo como profesor.** Es tomar conciencia de la forma en que estructura su conocimiento, afectos y estrategias de actuación.
- **Reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza** aceptados como básicos. Forma de analizar críticamente las razones e intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza – valores éticos, intereses políticos, económicos, etc.-.

El conocimiento es un **proceso dialéctico**, que es construido cuando se sumergen en una conversación. Aceptando el que surge desde fuera como una metáfora, teniendo presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo, en cierta medida singular. El conocimiento al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica transforma la práctica.

Reconstrucción dialéctica del quehacer docente ahondando en las condiciones políticas, sociales y económicas que afectan a su pensamiento y acción, así como al escenario donde se interviene, trasciende el planteamiento de Schön (1991) y se encuadra dentro del enfoque de la **reconstrucción social**.

Desde estos enfoques se propone un proceso de formación que capacite al profesorado en **conocimientos, destrezas y actitudes** para desarrollar profesores **reflexivos** e investigadores en ellos, se considera como **eje clave** del curriculum de **formación del profesorado** el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las **capacidades reflexivas** sobre la propia práctica docente, y cuya

meta principal es **aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria**. Adquiere relevancia también el **carácter ético** de la actividad educativa.

#### **5.2.4 Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social**

Desde esta perspectiva se concibe la enseñanza como una **actividad crítica**, práctica social saturada de opciones de carácter **ético**. La **actuación reflexiva** del profesor facilita el desarrollo **autónomo** y **emancipador** de quienes participan en el proceso educativo.

##### **5.2.4.1 El enfoque de crítica y reconstrucción social**

Engloba la **reconstrucción social** considerando **la enseñanza y la formación del profesor** con valor **singular y concreto**, para construir una sociedad más **justa** e **igualitaria**. Es un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.

**La escuela y la educación del profesor** son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. La escuela debe proponerse la **capacidad de pensar críticamente** sobre el orden social. El profesor es considerado como un **intelectual transformador**, con un claro compromiso político de provocar la **formación de la conciencia de los ciudadanos**. Es un activista político en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, **provoca** en los alumnos el interés y **compromiso crítico con los problemas colectivos**.

Zeichner (1990a) nos dice, el objetivo de los programas de **formación docente** es “preparar profesores **que tengan perspectiva**

**crítica** sobre las relaciones entre la **escuela y las desigualdades sociales** y un **compromiso moral** para contribuir a la **corrección de tales desigualdades** mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela” (p. 32).

Dentro de este enfoque, en los programas de formación del profesorado se enfatizan tres aspectos fundamentales:

- **Un bagaje cultural de clara orientación política y social**, en el que las disciplinas humanistas constituyen un eje central en su curriculum de formación.
- **Una capacidad de reflexión crítica sobre la práctica**, para desenmascarar los **influjos ocultos de la ideología dominante** en la escuela y en los sistemas de evaluación.
- **El compromiso político del profesor como intelectual transformador** en el aula, la escuela y el contexto social.

Para este autor, en todo este proceso de **formación del profesorado** es fundamental el **análisis y crítica del contexto social y político** en el que se produce la intervención para **comprender sus efectos** respecto de los valores de **igualdad y justicia social**. La formación del futuro profesor desde esta línea, se asienta sobre la **formación cultural, estudio crítico de contextos, el análisis reflexivo de la propia práctica**.

#### 5.2.4.2 **Enfoque de investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión.**

Según las ideas de Stenhouse (1987), la enseñanza es considerada un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta, **la idea se experimenta en la práctica de manera reflexiva y creadora**. Es una aproximación práctica a las imprevisibles consecuencias de potenciar el libre

desarrollo de la mente en cada individuo y grupo. Este autor, se implica en el desarrollo de un **proyecto curricular de carácter nacional** para la Secundaria, *Humanities Curriculum Project*.

En contra del enfoque por objetivos donde el desarrollo del curriculum se considera una mera tarea instrumental. Con la consecución de los objetivos educativos previamente establecidos, mediante la medición de sus manifestación observables.

“Propone un modelo de **desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza**. Un **modelo** denominado **procesual**, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en **principios de procedimientos** que orienten cada momento del proceso de enseñanza”. (Stenhouse, 1987, p. 425) “Si nos proponemos, por ejemplo, que los alumnos aprendan y desarrollen como ciudadanos ideas y comportamientos democráticos, hemos de enseñar democráticamente, **creando un clima de auténtica participación en el aula y en la escuela**. En este modelo, el **desarrollo del curriculum es construido por el profesor** y, por ello, requiere la actividad intelectual y creadora del mismo, para profundizar sus conocimientos acerca de los valores educativos y para trasladar tales valores a la práctica del aula.

No concibe este modelo como una previa **preparación académica**, sino **como un proceso de investigación**, en el que los profesores sistemáticamente **reflexionan sobre su práctica** y utilizan el resultado de su reflexión para **mejora la calidad** de su propia **intervención**. Ideas complementadas con los planteamientos de Schön (1983), Shulman (1989) y Grimmer (1989).

Para poder llevar a la práctica un **modelo procesual de desarrollo curricular**, el profesor no puede ser un simple técnico que



aplica estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe **convertirse en un investigador en el aula**, donde aparecen los **problemas** definidos de manera **singular** y deben experimentar **estrategias de intervención** también **singulares** y **adecuadas al contexto**. De aquí surgen dos ideas desarrolladas por Elliott (1989) el **desarrollo del curriculum** en la escuela y la **investigación-acción** como modo de provocar a la vez el desarrollo del curriculum, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor.

Para Elliott (1989), la investigación acción se plantea como una **forma de desarrollar el curriculum** en las escuelas de **innovación**, intentando **mejorar la práctica antes que producir conocimiento**. Sus presupuestos de partida son:

1. **La vinculación a la práctica –educativa- y a la reflexión** de todos los que en ella participan. Puesto que la concreción de valores es siempre condicionada por el contexto, y en cualquier caso cuestionable, siendo la reflexión permanente en la acción y sobre la acción el único modo racional y ético de intervención.
2. **Debe abarcar todos los aspectos que afecten a la realización de los valores educativos**. Tomando conciencia docentes y discentes de los factores que en el proceso de su evolución están influyendo en sus pensamientos, afectos y conductas. En cierta medida es un proceso inacabado, **cada momento de reflexión conduce** inevitablemente a otro momento de **experimentación en la acción**, sobre el que a su vez es **indispensable que se reflexione**.
3. **En la espiral de ciclos de experimentación reflexiva**, en los que se entrecruzan momentos de acción y de reflexión,

se transforma la práctica al modificarse los participantes y la situación. A través de la investigación educativa los profesores transforman el escenario del aprendizaje – curriculum, métodos de enseñanza y clima- en uno que capacite a los alumnos para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades.

Se transforman los participantes al desarrollar su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas, conflictivas, inciertas y singulares. Como afirma Elliott (1989),

“Si la investigación/acción consiste en el desarrollo de una **forma de comprensión práctica**, constituye un modo de búsqueda que reconoce plenamente las “realidades” que afrontan los participantes en toda su singularidad y desordenada complejidad. De este modo, resiste la tentación de simplificar las cosas, las situaciones concretas, mediante la abstracción teórica, pero debe de utilizar, e incluso generar, teoría para esclarecer en la práctica los aspectos más significativos de cada caso. En la investigación/acción la comprensión teórica-analítica tiene una relación de subordinación al desarrollo de una apreciación holística o sistémica de las situaciones como un todo”. (p. 11).

Se transforman los participantes al verse inducidos a recomponer sus esquemas estandarizados de pensamiento, presionados por la evidencia que construye el proceso creativo de interacciones que se potencia en el aula y en la escuela.

“Como Gadamer (1978) argumenta, comprender la práctica implica llegar a descubrir el modo como las creencias y valores –que son a su vez construcciones históricas- alcanzan fuerzas poderosas que nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos [...] nuestras experiencias como profesores proporcionan significado y sentido a los acontecimientos [...] nuestras experiencias como profesores tienen significado para nosotros en función de nuestra propia conciencia históricamente situada. Lo que tenemos que hacer es trabajar para articular nuestra conciencia, de modo que podamos interpretarla” (Smith, 1989, pp. 4-5).

Para ello apoyándose en el trabajo de Freire (1973) que propone una serie de tareas que responden a sendas cuestiones:

1. Describir... ¿Qué hago?
2. Informar... ¿Qué significa lo que hago?
3. Confrontar... ¿Cómo he llegado a ser como soy?
4. Reconstruir... ¿Cómo puedo llegar hacer las cosas de modo distinto?

En este sentido se transforma la situación al modificarse el curriculum y el contexto. Elliott (1991) afirma que:

“La práctica de la enseñanza no es simplemente una creación de individuos en el escenario de la escuela, sino que está conformada por estructuras que trascienden el poder de cualquier individuo para realizar el cambio. Esta estructuración se manifiesta en la selección, secuenciación y organización de los contenidos del curriculum; en los programas de tareas de aprendizaje que gobiernan como se trabaja el contenido; en la forma en que los alumnos son organizados socialmente y como los recursos y el tiempo se asignan y distribuyen” (1991, p. 52-53).

Se transforma la realidad porque el proceso de interacciones innovadoras requiere nuevas condiciones sociales, nueva distribución del poder y nuevos espacios para ir situando los retazos de nueva cultura que emergen en el aula. Ineludiblemente como todo proceso de cambio conduce a enfrentamientos polémicos dentro de una realidad plural cuyo desenlace, aunque imprevisible, será obviamente una modificación de la realidad.

La investigación no puede considerarse un fenómeno solitario en la cabeza de un profesor que trabaja recluido en un aula. **La reflexión requiere dialogo, debate de pareceres y expectativas.** La reflexión demanda de forma ineludible el contraste intersubjetivo y plural. El contraste, el diálogo, el debate, las aportaciones de

observadores externos, y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas constituyen una condición obvia en todo proceso de investigación/acción.

La investigación/acción afecta a todos los integrantes del curso, del centro, de ahí que se impone iniciar estrategias de colaboración y debate abierto entre los participantes.

Es una concepción que rechaza la estricta división del trabajo impuesta por la racionalidad tecnológica. El conocimiento especializado genera fuera del proceso de investigación/acción un papel instrumental, subordinado al servicio del proceso de reflexión. El conocimiento adquiere valor en tanto en cuanto permite comprender las peculiaridades de la situación en la que se trabaja, cualquier conocimiento impuesto que no se domina será abandonado por imperativo de las exigencias de la práctica.

En definitiva, la investigación/acción se propone **un vasto programa de integración de procesos**, en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el **perfeccionamiento de la práctica**.

La investigación/acción integra en los procesos de indagación y dialogo a participantes y observadores, para Elliott (1991) instrumento privilegiado en el desarrollo profesional de los docentes. La práctica profesional del docente es considerada intelectual y autónoma, proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde **el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende**, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así **en centros de desarrollo profesional del docente** (Holmes Group,

1990) donde la **práctica** se convierte en el **eje del contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del curriculum**, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación de la práctica y de las condiciones sociales que la limitan.

### **5.3 IDENTIDAD: ELEMENTO DE CALIDAD Y ÉXITO EN LA ENSEÑANZA**

La **identidad** es un **constructo** psicológico que cobra importancia en el discurso social. Es **multidimensional y dinámico, individual, profesional y social**, se construye en **interacción** dinámica con el **entorno**, se inicia en la infancia continuando a lo largo de toda la vida. Reto al que se va a enfrentar el docente en formación, siendo la responsable del compromiso personal y profesional con la docencia.

La identidad **individualiza a la persona**, cosa o colectividad, haciéndola **única**. Tiene una naturaleza **relacional**, viniendo marcada por la diferencia –individual, social- o por la similitud –social-.

La identidad es, por encima de todo, un dilema. Un dilema entre la singularidad de uno mismo y la similitud con nuestros congéneres, entre la especificidad de la propia persona y la semejanza con los otros, entre las peculiaridades de nuestra forma de ser o sentir y la homogeneidad del comportamiento, entre lo uno y lo múltiple. Pero la identidad es también un constructo relativo al contexto socio-histórico en el que se produce, un constructo problemático en su conceptualización y de muy difícil aprehensión desde nuestras diferentes formas de teorizar la realidad social. (Iñiguez, 2001, p. 209)

Es la **forma como cada ser humano se concibe en los diferentes ámbitos de actuación**. La temática de la identidad

personal, ha suscitado interés en el contexto de las distintas ciencias (Filosofía, Psicología, Sociología, Historia, Antropología,...) incluidas las ciencias de la educación.

Así la perspectiva filosófica aborda la identidad personal en términos más abstractos, relativos a la **naturaleza metafísica del ser humano** (Garret, 1998).

En el campo de la Psicología, introducida por Erickson (1950), hace referencia a la **subjetividad, mismidad y continuidad de la persona**, que al mismo tiempo comparte características esenciales con otros. Resultado de la interacción de procesos biológicos, psicológicos y sociales, se construye a lo largo **de toda la vida**, si bien el logro de la identidad Erikson (1950, 1963) y Marcia (1976), entre otros, lo sitúan en la adolescencia, momento en que se desarrolla un **fuerte sentido del yo**, que comenzamos a **identificarnos con ciertos roles** y a **proyectar nuestra vida futura**.

Así, “la construcción de identidad forma parte de las **tareas que el ser humano debe completar dentro de su itinerario evolutivo**” (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez, 2011, p. 83). Tiene un sentido **individual y también social** (Levine, 2003; Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009), configurándose un ser único e irrepetible, con una serie de características del self (yo) internalizadas mostrándose en la interacción social. Según la perspectiva cognitivo social de Bandura (2001) **intervienen procesos cognitivos, sociales y psicosociales**

Para Taylor (1996) la identidad es:

Una definición de sí mismo, en parte implícita, que un agente humano debe poder elaborar en el curso de su conversión en adulto y seguir redefiniendo a lo largo de su vida. [...]A partir de mi identidad sé lo que resulta verdaderamente importante para mí, metas y prioridades, y lo que resulta menos importante, sé lo que me atañe

profundamente y lo que tiene una significación menor. [...] Mi identidad es lo que yo soy. (Taylor, 1996, p. 10)

Es el **modo de situarnos y proyectarnos en el mundo social en el que interactuamos**. No podemos definirnos por nosotros mismos, necesitamos la participación de otros “significativos”, y de los múltiples factores intervinientes, incluido el esfuerzo.

La identidad conlleva una referencia a un grupo más extenso con el que se comparten ciertas características, supone la referencia a una identidad cultural y colectiva más amplia; la identidad es la narrativa sobre uno mismo que se construye en la interacción simbólica con los otros. (Larrain, 2003, p.32)

Necesitamos una identidad estable que nos permita **establecer prioridades y proyectarnos hacia una meta**. La construcción de la **identidad profesional** es un proceso de **equilibración**, búsqueda de coherencia, se ve favorecida con la experiencia y la adquisición de **confianza personal y profesional**.

[...] para tener éxito, la calidad de sus nuevas vidas debe caracterizarse por la atención, la pasión, la integridad, la energía, el bienestar, el compromiso y la resiliencia, que siempre han caracterizado el trabajo de los buenos docentes. (Day y Gu, 2012, p. 220).

Como ya hemos visto en el capítulo 3, uno de los aspectos que el ser humano debe desarrollar para hacer frente a la adversidad, es la **búsqueda de sentido en la vida**, así vemos la importancia que en el lugar donde más tiempo dedicamos, nuestro trabajo, es necesario creer y tener razones para creer que influimos positiva y decisivamente en los alumnos. Mi identidad define **el horizonte de mi mundo moral, mis prioridades y valores**, me sitúa en el paisaje moral; entre todas las posiciones posibles, me otorga una.

Para Habermas (1989, p. 21), la identidad “es también, y a la vez, **nuestro propio proyecto**”, proceso continuo para **dar sentido al**

**sí-mismo** atendiendo a unos atributos culturales o fuentes de sentido. En los **momentos de «crisis de identidad»** (Erikson, 2000) se pierde la **proyección de futuro**, ya no se sabe lo que importa y se está al borde de la incertidumbre.

Taylor (1996) hace referencia a varios ejes en la identidad:

- La identidad como **horizonte moral** que nos permite definir lo que importa.
- La identidad, como **lo personal**, asumido por el individuo como suyo, **lo diferencia de los demás**.
- La **identidad de grupo** tiene necesidad de ser **asumida por las personas que lo forman**. La pertenencia al grupo proporciona retazos importantes a la identidad de los individuos. Cuando nos identificamos sólidamente con un grupo adquirimos una identidad colectiva, a la que **subyace una acción común** en la historia, extrapolado a la identidad profesional, esta se erige en una identidad colectiva.

Así la identidad es un concepto complejo, forma de concebirse el ser humano en sus diferentes ámbitos de actuación, es dinámica y progresiva, “cambia, se transforma, conservando siempre un núcleo fundamental que permite el reconocimiento del sí mismo colectivo y del yo en nosotros” (Montero, 1987, p. 77), en función de las interacciones en las que está inmerso como sujeto.

Como ya se ha visto en el capítulo 3, para afrontar la adversidad **necesitamos** una serie de **fortalezas** que nos permitan **establecer unas relaciones positivas** con los demás, **sentir satisfacción en el trabajo**, en los distintos **papeles** que desempeñamos **en la vida**, y un **sentimiento de optimismo**, nos permite tener unas metas claras, saber lo que merece la pena en la



vida, pudiendo ser una forma de lucha contra la incertidumbre. El **autoconcepto y percepción de autoeficacia** influyen en la conducta y habilidades que desarrollamos, **determinando nuestra identidad**, dinamismo que se retroalimenta. Es un proceso complejo basado en la interacción entre el temperamento único de una persona y sus experiencias vitales.

Cada vez más, tanto los investigadores como los formadores de profesores reconocen que la esencia de la educación y la propia actividad educativa es posible por la persona del profesor. Palmer (2007 p. 10) manifiesta: “La buena formación no puede reducirse a las técnicas; la buena formación viene de la identidad y la integridad del profesor”.

La carrera profesional del docente, para Knight (2008, p. 248) “radica en aspectos cualitativos como progreso en el desempeño de la función, en las condiciones de vida y en la propia autoestima y satisfacción”. La formación inicial del docente no puede separarse de un proceso de actualización permanente y de enriquecimiento personal, que le capacite para afrontar con suficiente madurez personal procesos formativos, riesgos, desencantos, estancamientos o la tendencia a la nostalgia de las fases finales.

Una cualidad del tutor resiliente es su **ego narcisista**, motivación y energía personal que les lleva a actuar ante un público, prefiriendo este a la atención individual, influir en niños y jóvenes les da seguridad, convirtiéndolos en imprescindibles, o en otros significativos, para aquellos que irán mejorando en la interacción con sus profesores. La posibilidad de **orientar, enseñar, dirigir, formar** a los estudiantes, nutre el narcisismo (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 63). Característica manifestada también nuestros docentes en formación, a partir de su experiencia formativa, se me da bien la ayuda, los niños son lo primero. “En consecuencia habrá que asumir

que los docentes debemos prestar especial atención no sólo a lo que sabemos, sino a lo que somos y a la forma en que vivimos nuestra profesión” (Zabalza, 2012, p. 51).

Por su parte Kelchtermans (1993, p. 500) señala que el **yo profesional** y el **yo personal** son cambiantes y evolucionan con el tiempo, se transforman. Están **constituidos por una serie de fortalezas relacionadas entre sí**, que como podemos ver coinciden con las fortalezas resilientes descritas en el capítulo 3, destacando la **autoimagen** modo cómo se ven y se presentan los profesores mediante su curriculum vitae, la **autoestima** forma de valorarse del yo como docente, la **motivación** que les lleva a elegir y permanecer comprometidos con esta profesión o la abandonen, **percepción del trabajo** modo como describen los profesores su práctica docente, **perspectivas de futuro** expectativas en su carrera profesional.

Otro aspecto relevante es el modo en que el yo personal interactúa con el yo profesional de los docentes afectándose tanto positiva como negativamente tal como señalan Kelchtermans y Vandenerghe (1994, p. 47) “El yo es un elemento crucial en el modo de interpretar los mismos docentes la naturaleza de su trabajo”.

La capacidad emocional para recuperarse de la decepción, la adversidad, y mantener su compromiso con la profesión, crecer y percibir su autoeficacia y sensación de bienestar, es fundamental para su capacidad de promover el progreso en todos los aspectos de la vida de sus estudiantes. A través de las **emociones positivas**, los profesores **son capaces de transformarse convirtiéndose en unas personas más creativas, cultas, fuertes, socialmente integradas y sanas** (Fredrickson, 2004). No obstante las investigaciones revelan que el **compromiso** sigue siendo lo fundamental en el mantenimiento de la identidad para la inmensa mayoría de los docentes (Day et al., 2007). Así mismo, se observa que la **enseñanza exige una**

**implicación significativa entre la identidad personal y profesional**, que “los ayuda a posicionarse en relación con sus alumnos y a hacer las adaptaciones adecuadas y eficaces de su práctica y de sus creencias a cerca de ella y de su compromiso con los estudiantes” (James-Wilson, 2001, p. 29).

### 5.3.1 Construyendo la identidad profesional

La identidad profesional es el modo en que las personas **configuran, construyen y significan** la propia naturaleza de su trabajo, identificando las **funciones** propias en su desempeño, **responsabilidades** asumidas, manera de **ejercerla**, que repercuten en su **perspectiva para ver y entender la vida**. Forma parte de la definición social del individuo.

El primer reto al que se enfrenta el docente en formación es su **propia transformación**: cambiar su mentalidad desde la posición del alumno que ha sido, hasta descubrir en qué consiste ser profesor. La construcción de la identidad profesional conlleva especificar los **roles profesionales que va a asumir como profesor**, estableciendo **objetivos realistas** para el trabajo diario **en el aula concreta** y con los alumnos concretos, perfilar un **estilo propio, coherente con su personalidad** y con las **ideas que tenga sobre la enseñanza**, para llevar a cabo adecuadamente su trabajo. “La buena enseñanza es un trabajo exigente, agotador, aún en el mejor de los centros” Moore Johnson (2004, p.10).

Se entreteje en la identidad docente lo que los maestros **saben** -su base de conocimientos-, lo que **creen** -creencias-, lo que **sienten** -emociones- y lo que **interpretan** -significaciones-; todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. (Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010 p. 238).

Así la **identidad docente**, se configura en un **proceso individual y colectivo**, de naturaleza dinámica y compleja; es una construcción individual referida a cómo los docentes viven subjetivamente su formación y su trabajo, a los factores de satisfacción e insatisfacción, a sus características sociales, pero también una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual se forman y trabajan.

Su construcción da comienzo en la formación inicial, se prolonga a lo largo de toda la vida profesional, y es el resultado tanto de la **experiencia personal** como del **papel que le es reconocido en su contexto social**. En el plan de **desarrollo profesional permanente**, lo contemple o no la formación del profesorado, basado en la **reflexión** sobre su práctica en **bucles de Investigación/Acción**, donde a través de las narrativas puede hacer explícitas sus teorías y valores. En este sentido Biggs (1999) nos dice:

El mantenimiento de una historia coherente sobre uno mismo ya no consiste en arreglos esporádicos si algo va mal, es un proceso continuo que necesita un “reaprendizaje” permanente, que se considera necesario para sobrellevar las narrativas que forman parte de la vida cotidiana. (p.53)

La **identidad del docente** se construye en la **interacción de dos discursos**, el centrado en el **alumno** y el centrado en **aspectos socioculturales**. Es un **proceso de negociación social**, que tiene en cuenta su experiencia académica como alumno, fuertemente arraigada en conceptos de poder, pasados y presentes (Barty, 2004).

Para Shulman (1998b), la identidad profesional del docente, conlleva un **servicio a otros, vocación**, es la asunción de unos imperativos morales que guían la actuación. Cada profesor se define y se transforma a partir de un **conjunto de conocimientos propios** que evolucionan en el tiempo. Supone una **reflexión y conexión**

**entre práctica y teoría**, es tomar decisiones ante situaciones prácticas nuevas, comportando un reconocimiento social.

Los profesores **noveles** pueden descubrir su identidad, a partir de la **imitación y la conformidad**, asumiendo las directrices de los demás, para más adelante, con **inventiva y originalidad**, configurar su propia identidad, y con la **experiencia** de enseñar construir una identidad docente **sostenible y creativa**.

#### 5.3.1.1 **Promover la resiliencia a través de la identidad docente.**

Numerosas investigaciones en estos últimos años para disminuir el impacto de situaciones adversas -factores de riesgo- que afectaban a los adolescentes (drogas violencia, desestructuración familiar...), en la prevención de todos estos problemas (Cruickshank, 1990; Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Benard, 1996, 2002) concluyen que independientemente de lo que se enseñe, resalta la importancia de tener un **buen vínculo** que satisfaga las necesidades de los educandos, en **seguridad, pertenencia, coherencia, valía,....** En el proceso de transformación y cambio de los alumnos van a ser cruciales las creencias del profesorado sobre las posibilidades de esos alumnos, pues los estudios sobre resiliencia nos dicen que a pesar de la adversidad, en entornos desfavorecidos muchos jóvenes se sobreponen exitosamente.

Hawkins, Catalano (1990) nos proponen algunas claves para la superación de los factores de riesgo: enriquecer los **vínculos prosociales** en los entornos familiar, escolar y social; el establecimiento de **límites claros y firmes**; y enseñar **habilidades para la vida**. A su vez Benard (1991, 1996) añade la importancia de brindar cuidado y apoyo, tener **expectativas elevadas de las posibilidades del alumno y proporcionarle oportunidades de**

**participación.** Resaltamos la importancia del **afecto y tratamiento personalizado** en la construcción de una sólida y flexible identidad de los alumnos (Fiske, 1992). Evidencian la importancia del docente como tutor de resiliencia en la escuela, despertar **respeto y confianza** en los alumnos, para potenciar su capacidad de autoaprendizaje y **aprender de forma colaborativa unos de otros**, es el entrenador académico de los alumnos. Si además favorece la **interacción**, la **colaboración**, el **intercambio**, el **reconocimiento** y **respeto a las normas** de convivencia y la disciplina, **potencia el protagonismo** de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, distribución flexible de los contenidos, según sus intereses, el refuerzo del profesor, ... el alumno establecerá **vínculos profundos que traspasan los límites del espacio y del tiempo**, favoreciendo su crecimiento, la mejora de las destrezas sociales y la narrativa del recuerdo de un buen profesor.

#### 5.3.1.2 **Formación docente y búsqueda de equilibrio**

La construcción de la identidad docente, entendida como **interpretación y reinterpretación de experiencias** (Beijaard, Meijer et al., 2004), supone que debe ser redefinida en cada situación de enseñanza, dependiendo de la armonización de las subidentidades configuradas en los distintos contextos de trabajo, y en las relaciones interpersonales con otros profesionales. Un equilibrio difícil de mantener en el contexto de cambios constantes y de incertidumbre en el que desempeña su labor. **“El docente hoy moviliza un complejo de identidades ocasionales en respuesta a unos contextos cambiantes”** (Stronach et al., 2002, p. 117), mostrando múltiples roles subjetivos dependientes del contexto personal, profesional y organizativo, presente y pasado de la trayectoria de vida profesional.

Así mismo, la identidad docente también es afectada **por las relaciones de poder** existentes en determinados momentos históricos (Castells, 1997). Puede ser **legitimante** cuando está definida por instituciones sociales dominantes (IRC, 2007; Obura, 2003), **resistente** cuando está siendo estigmatizada y devaluada por los poderes dominantes (Lomnitz y Melnick, 1991; Nuñez, 2007; Weber, 2007), y finalmente la identidad que **se proyecta**, reconstruye o redefine su posición en la sociedad mirando hacia el futuro (Obura, 2003).

Es un **proceso no exento de dificultades y crisis**, el desafío es resignificar este concepto en nosotros, sin caer en la idealización y los tópicos de lo que el buen profesor “debe hacer”, lo que “debe pensar” y lo que “debe evitar”, sin una idea práctica de cómo actuar, cómo afrontar los problemas de forma positiva y cómo eludir las dificultades más comunes.

Definir la propia identidad profesional es un aspecto importante, considerando que las actitudes básicas de los profesores, las ideas con las que se enfrentan a los alumnos, determinan la creación del clima emocional del aula. La enseñanza es una profesión ambivalente, en la que puedes vivir cada hora del curso con gran ansiedad, o vivir de forma apasionada los descubrimientos que hacen en cada momento nuestros alumnos (Esteve, 2006).

#### 5.3.1.3 La incertidumbre del profesor novel

La identidad del docente novel nace en la formación inicial y se fortalece con las experiencias vividas al acercarse a la comunidad escolar y a su labor profesional como docente. Se genera mediante el contacto personal con los alumnos que es definitivamente el motivo por el cual deciden permanecer en la formación inicial y se sientan las bases para transformarse en un profesional de la educación. Las

relaciones que establecen con alumnos, maestros y padres, permiten la construcción de una cosmovisión de la realidad de la escuela, al tiempo que se configura el proceso identitario apoyándose en la **idea de ayuda** como una constante prioritaria.

La **identidad docente**, es un **conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades, unos implícitos y otros que se desarrollan** a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada uno, **creando el sentido de identidad** (Korthagen, 2004, 2010). Perrenoud (2010a) destaca la transición de la identidad de estudiante a la de profesional novel que debe asumir nuevas responsabilidades, le pueden producir estrés que irá disminuyendo con la experiencia y la confianza; necesitando **energía, tiempo y concentración** en tareas que para el profesor experimentado resultan rutinarias; inseguridad en la gestión del tiempo que le puede producir fatiga y tensiones; las situaciones a las que debe hacer frente pueden producirle sobrecarga cognitiva; sentimientos de soledad al incorporarse a su centro; incertidumbre al tener que optar por un modelo entre lo aprendido teóricamente y lo pragmático del mundo profesional; **dificultad** para tomar distancia ante las distintas situaciones; **percepción de limitaciones** en el ejercicio de la profesión. No obstante todas estas situaciones no son atribuibles a su falta de competencia, es un proceso normal la **disonancia producida entre las expectativas y la realidad**.

Estas particularidades le permiten el desarrollo de una identidad, orientada a la **búsqueda de explicaciones, solicitud de ayuda, y una apertura a la reflexión** (Perrenoud, 2010a), proceso de construcción y reconstrucción continuo que es la identidad docente.



#### 5.3.1.4 Aprendiendo a aprender

**La formación permanente** confiere a la identidad un **carácter dinámico e identificativo**. La constante incorporación de nuevos conocimientos obtenidos a través de la investigación, obligan a la puesta al día de la trayectoria profesional. El **aprendizaje es una reconstrucción de la identidad a partir de la propia experiencia del sujeto sin establecer rupturas con los logros de su yo vivido**.

El buen docente busca la **excelencia**, en sí mismo y en los demás, manifiesta preocupación por el crecimiento, proyectándose hacia futuros de crecimiento personal y el compromiso profundo para mejorar las oportunidades de cada uno de sus alumnos.

En síntesis en la construcción de la identidad personal es muy **importante tener metas claras, saber lo que queremos** en cada momento y proyectarnos a conseguirlo. Tarea facilitada por una **visión optimista**, que nos hace sentirnos cada vez más próximos a esa felicidad a la que aspiramos, convirtiendo nuestra **actividad cotidiana en una fuente de satisfacción y placer**, que camina hacia un futuro “deseado y peleado”.

La identidad personal y profesional es un elemento clave en la formación y desempeño de la labor docente, el **entusiasmo, el sentido de eficacia, la red social, el contacto con los compañeros**, lleva a nuestros futuros docentes a **ver la vida de forma positiva sin importar el esfuerzo que deben hacer para alcanzar sus retos**. Resultando relevantes para nuestra investigación las distintas vivencias de nuestros docentes en formación que contribuyen a la construcción de su identidad personal y profesional.

## 5.4 DOCENTES PARA EL SIGLO XXI. PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En los últimos años del siglo pasado, se produce un interés creciente y progresivo en lo relativo a la **profesión docente**, su **formación** y su **desarrollo profesional**. Hoy es notoria la preocupación de las administraciones por **institucionalizar los procesos de formación**, lo que ha supuesto una evolución significativa tanto por lo que respecta a estructuras como a sus planteamientos teóricos o a sus procedimientos aplicados. Se traducen un **nuevo interés por la formación del profesorado**, en la que se hace hincapié en relación a **la calidad de la enseñanza** y a la **mejora de la educación de los ciudadanos**.

Conlleva un **cambio conceptual** que nos lleva a la aparición del concepto del **profesor investigador**, y una nueva mentalidad de **profesionalización del profesorado**, superando el paradigma del profesor reproductor, consiguiendo una mejora profesional mediante la **reflexión sobre la práctica**. No resulta sencillo superar el modelo normativo de transmisión.

Este nuevo concepto profesional y de formación lleva consigo un nuevo concepto de **autonomía en la colegialidad**, y la autonomía **de cada uno** de los profesores, **vinculados a un proyecto común**, a unos procesos **autónomos de formación** y desarrollo profesional, a un poder de intervención curricular, a un compromiso que va más allá de lo meramente técnico, afectando a lo personal y a lo social.

### 5.4.1 Propuesta de formación del practicum del profesorado

Necesitamos **profesores** que sean **capaces de evaluar la necesidad potencial** y la **calidad de la renovación**, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las **estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación**, que sean capaces de modificar tareas instruccionales continuamente, en un intento de **adaptación a la diversidad del alumnado**. En un sentido más general, han de poseer habilidades que apenas vienen mencionadas actualmente en los programas formales de formación del profesorado: **interactuar y aprender con sus iguales**; consultar y relacionarse **con asesores expertos** en la disciplina; relacionarse con **directores, padres** y otros miembros de la comunidad educativa. Estamos ante un **cambio de paradigma del aplicacionista normativo al autorregulado a través de la investigación-acción**.

### 5.4.2 Formación del profesorado, un enfoque basado en la investigación

El siglo XXI establecerá **exigencias elevadas sobre la educación**. En el apartado de la identidad docente, en este capítulo, ya hemos visto cómo puede afectar el estrés en su trabajo. El mundo está lleno de tendencias y tensiones contradictorias como la globalización, la regionalización –nacionalismos–, los conflictos de valores y las desigualdades sociales. Estas presiones son una fuente de estrés para el trabajo de los profesores, por lo cual **necesitan apoyo para su propio proceso de desarrollo** profesional y para la **formación de la identidad** durante y después de su formación inicial.

La formación del profesorado en la investigación es formar a los futuros docentes para que sean capaces de tomar decisiones educativas basadas en una argumentación racional, más que en una justificación intuitiva.

El proceso de desarrollo de los nuevos maestros, se puede acelerar mejorando su capacidad de reflexión, impulsando una actitud favorable ante las críticas y consejos de colegas con más experiencia, así como favoreciendo una actitud mental positiva que le permita aceptar e integrar nuevas ideas en sus conocimientos previos. En este proceso es esencial el apoyo, el consejo y el estímulo proporcionado por quienes tienen más experiencia.

Los profesores son representantes de una profesión con una alta calidad **académica y ética**, tienen que asumir un papel activo a la hora de plantearse cuestiones sobre la enseñanza, sobre **lo que enseñan**, sobre **cómo lo enseñan** y sobre los **objetivos más importantes** por los que se esfuerzan. Los profesores necesitan **verse como intelectuales** públicos que combinan **conceptualización y aplicación, pensamiento y práctica** en la lucha por una **cultura fundamentada en valores democráticos y en la justicia**. Tienen el derecho y la obligación de **articular las necesidades y los desafíos educativos de la sociedad en la que sirven**. Deben de ser **activos** en los debates públicos, en las decisiones que afectan al desarrollo de la escuela y a la educación (Aloni, 2002; Aronowitz y Giroux, 1991). No pueden ser sólo aplicadores de decisiones, sino que también deben ser **partícipes en su desarrollo**. Los profesores necesitan en su trabajo **conocimiento de alta calidad tanto académico como pedagógico**. Capaces de **cooperar** con otros educadores. Va a necesitar que la sociedad en la que vive le de confianza en la realización de su tarea, esta puede mejorarse **incrementando la representación** del profesorado con otros colectivos y sectores de la

sociedad. Debemos hacer el esfuerzo para asegurar una **formación del profesorado de alta calidad** que integre los multifacéticos requerimientos y componentes educativos de la profesión docente.

Es importante la realización de **evaluaciones sistemáticas** en la formación del profesorado, que genere **interacción y cooperación** entre los diferentes implicados, todos tienen responsabilidades educativas compartidas en la sociedad. En toda evaluación debe incluirse el aspecto del desarrollo profesional, **se debe conseguir una profesión fuerte y capaz de hacer frente a los desafíos del futuro.**

En los módulos de formación se debe desarrollar una **cultura basada en la investigación**, para lo cual el estudiante debe ser capaz de **reflexionar críticamente sobre su propia práctica**, sus habilidades sociales en la situación de práctica de aprendizaje. Los estudiantes deben tener contacto con alumnos de distintas procedencias sociales, perfiles psicológicos y tener la oportunidad de enseñarles aplicando el curriculum. Es esencial que el profesorado cuente con una **alfabetización científica crítica**, así como que sea capaz de utilizar **métodos de investigación** tanto **cuantitativos** como **cualitativos**. Ha de aprender a **estudiar de forma activa**, y a **internalizar una actitud investigadora.**

“A través de la orientación se ayuda a los estudiantes a descubrir y aprovechar sus propios recursos intelectuales, así como hacerles más capaces de utilizar los recursos del grupo de estudio del que forman parte” (Nummenmaa, 2004, p. 117).

#### **5.4.3 Investigación como principio básico**

La formación del profesorado debe proporcionar a los profesores **conocimientos básicos en la investigación**, así como **habilidades y métodos para desarrollar la enseñanza**, para

**cooperar** en la escuela y para **comunicarse** con la familia y con otros colectivos implicados. Algunos principios aceptados:

- Los profesores necesitan **estar actualizados** en los avances e **investigaciones** sobre la **materia** que imparten, deben estar familiarizados sobre **cómo se enseñan y aprenden determinados tipos de conocimientos**. La investigación interdisciplinar sobre **conocimientos de contenido disciplinar** por un lado y sobre conocimientos de **contenido pedagógico** por otro, fundamento necesario para desarrollar **métodos de enseñanza adaptados a distintos alumnos**.
- La **formación del profesorado** en sí misma, también debería ser objeto de estudio e investigación. Debe proporcionar **conocimiento sobre la eficacia y la calidad de la formación del profesorado** llevada a cabo de diferentes maneras en diferentes contextos culturales.
- Los profesores deben incorporar una **actitud investigadora hacia su trabajo**, supone que deben aprender a adoptar una **actitud analítica y creativa, sacar conclusiones basadas en observaciones y experiencias; y desarrollar sus entornos de enseñanza-aprendizaje de una forma sistémica**.

#### **5.4.4 Conocimiento pedagógico y disciplinar de alta calidad**

Un papel importante del profesor es el **abrir caminos a la riqueza y a la comprensión de la cultura**, tiene que saber cómo se puede **adaptar de forma significativa su materia** para beneficiar a los diferentes alumnos, y como puede ayudar a crear bases sobre las

que construir **su capacidad de aprendizaje permanente**. Supone que debe contar con los últimos resultados de la investigación científica y de los **conocimientos pedagógicos**. Debería tener un conocimiento profundo **del crecimiento y del desarrollo evolutivo de las personas** y conocer los **métodos y estrategias** que se pueden utilizar **para enseñar a diferentes alumnos**. Debe estar familiarizado con **los planes de estudio** y con los **entornos de aprendizaje** de la institución educativa. Debe saber sobre aprendizaje en entornos educativos no formales -aprendizaje abierto, formación en contextos laborales-.

Deben actuar como **educadores responsables en una sociedad multicultural**. La necesidad de **comprender diferentes subculturas**, religiones y valores está generando nuevas demandas sobre el profesorado y su formación. El **aprendizaje intercultural** es importante para todas las personas de todas las culturas en el mundo que llamamos global. Deben tener un **sólido conocimiento de la historia y raíces culturales con el fin de promover el entendimiento entre culturas**. Los **planes de formación del profesorado** deben proporcionar a los estudiantes oportunidades de **aprender a asumir responsabilidades** sobre decisiones que implican un **componente ético** (Aloni, 2002; Atjonen, 2004). Sería necesario desarrollar un **módulo** con una sólida base científica sobre la **aplicación de sistemas éticos interculturales**.

#### **5.4.5 Metacognición, promover un aprendizaje activo y colaborativo**

**La formación del profesorado es un proceso educativo muy intensivo**, en cuatro años los estudiantes deben de comprender las principales **funciones** de la profesión docente, ser capaces de establecer objetivos individuales para su propio desarrollo personal y

académico; y tener una **orientación positiva** hacia la aplicación de los conocimientos teóricos. Aprender a aprender y ayudar a otras personas a aprender son, respectivamente, tareas exigentes en sí mismas.

El concepto de **conocimiento** hoy es diferente al que existía anteriormente, considerado inamovible y que debía ser transmitido. Hoy lo consideramos algo **renovable** y que se **construye de forma conjunta con los alumnos**. El **profesorado** necesita **metaconocimientos** sobre los **procesos de aprendizaje**: debe **saber lo que implica** el aprendizaje desde diferentes posiciones **teóricas** y cómo **apoyar** a los alumnos para que **encuentren estrategias que les permitan gestionar su propio aprendizaje y convertirse en alumnos activos**. También necesitan metacognición sobre los procesos de **aprendizaje colaborativo, incluye construir el conocimiento en cooperación con otros**, así como comprender los componentes sociales de los procesos de aprendizaje. Los estudiantes deben contar con los **conocimientos y la capacidad de reflexionar, comprender y controlar su aprendizaje**. El **aprendizaje intencional** se produce como consecuencia del **establecimiento de unos objetivos cognitivos, del control consciente de los procesos de aprendizaje y del uso intencional de conocimiento adquirido**. Los **estudiantes con objetivos intencionales están comprometidos con el proceso de aprendizaje y son conscientes de sus propias motivaciones, metas, creencias y emociones**.

#### 5.4.6 Código social y ético de la profesión docente

La profesión docente siempre está muy **ligada al contexto**, con una gran dependencia de la **edad de los alumnos**, sus **condiciones culturales**, los **recursos disponibles** y los contenidos de los que son mediadores. No podemos olvidar los objetivos y propósitos



gubernamentales e institucionales. El bienestar social y económico de la sociedad depende totalmente de la calidad de los resultados educativos, y estos, a su vez, están asociados con la competencia de los profesores.

La tarea docente es abrir puertas y ventanas al **enriquecimiento cultural** y ayudar a las personas a **comprender** a otros seres humanos y sus contextos culturales. Los profesores son actores claves en la **promoción de los derechos humanos**, de la **justicia** y la **democracia en un mundo globalizado** (Aloni, 2002). Dentro de un contexto europeo los profesores deben de **promover el entendimiento y la movilidad intercultural**.

El mundo global es muy **interdependiente** y los **cambios tecnológicos económicos, políticos** y los relacionados con la **seguridad** tienen consecuencias inmediatas y profundas en la vida de las personas. Todos los ciudadanos deben **disponer de herramientas para analizar estos cambios y hacerles frente**.

Los profesores son responsables de una **profesión ética** y tienen un importante papel en el cumplimiento de la **democracia, justicia social y derechos humanos**. El desarrollo del profesorado debe basarse en las siguientes premisas:

- Implicación en los **principios democráticos**, no sólo en el sistema educativo en general, sino también la manera en que la institución educativa debería de funcionar, relacionándolo con el curriculum, la pedagogía y la evaluación.
- Ubicarse en un determinado **contexto y tradición histórica, política y educativa**, esto supone **actuar dentro de instituciones, estructuras y procesos sociales** que tienen un pasado y una inercia.

- Tiene que establecer una **agenda política democrática** y desarrollar para ese trabajo **complicidades en el conjunto de la sociedad** con el fin de alcanzar los cambios deseados.

En el ejercicio de la profesión docente se necesita un concepto de **cultura** que incluya el **conocimiento y la comprensión intercultural**. Necesita comprender **factores que generen cohesión y exclusión en la sociedad**, y el papel de la profesión docente como una parte integral en estos procesos. Tiene que ser consciente de las oportunidades y maneras de colaborar con otros socios y partes implicadas en contextos educativos formales y no formales con el fin de **proporcionar oportunidades de aprendizaje a los alumnos de diferentes** edades. También debe ser **consciente de las contradicciones de valores** tanto de la sociedad como de la institución educativa, y deberían estar preparados para hacer frente a cuestiones morales y referidas a valores.

#### **5.4.7 Un puente entre el desarrollo académico y el profesional**

Como profesionales los profesores necesitan un número elevado de **habilidades prácticas** que les permitan servir como **mediadores de los contenidos de aprendizaje** a los individuos o grupos, así como abordar **la construcción de conocimiento de forma conjunta** -conocimiento procedimental-, los contenidos académicos y las competencias prácticas no se deben ver como algo excluyente, siempre son complementarias. Entre las **competencias del profesorado** deben incluirse las disposiciones a **analizar** las circunstancias cambiantes en todos los ámbitos de una sociedad globalizada, **sacar conclusiones y tomar decisiones** para hacer algunos ajustes o cambios en la situación. Necesitan **espíritu crítico** y **capacidad reflexiva**. La reflexión puede ser reflexión en la acción o

pensamiento sobre la propia reflexión en la acción. El hecho de que muchas decisiones deban tomarse con la máxima rapidez, en acción, requiere que **los profesores hayan interiorizado los conocimientos profesionales y el código moral necesario para actuar en situaciones cambiantes.**

En la formación del profesorado es esencial incorporar conocimiento académico y profesional, de manera que sean capaces de tomar decisiones educativas basadas en una argumentación racional, más que en una justificación intuitiva. La calidad de la formación del profesorado está en función de la calidad de las prácticas docentes.

El proceso de desarrollo de los nuevos maestros, se puede acelerar mejorando su **capacidad de reflexión**, impulsando una **actitud favorable ante las críticas y consejos** de colegas con más experiencia, así como favoreciendo una **actitud mental positiva** que les permita aceptar e integrar nuevas ideas en sus conocimientos previos, otro aspecto muy importante que favorece todos estos procesos es la formación en la investigación.

El periodo de prácticas contribuye a su formación profesional, y debe dar respuesta a los principales objetivos de los estudiantes en este periodo:

- Desarrollarse profesionalmente
- Convertirse en profesores pedagógicamente reflexivos
- Tomar conciencia de su propia historia
- Tomar conciencia de sus propias teorías y posiciones prácticas sobre los temas educativos.

- Que comiencen asumir con autonomía la responsabilidad de su propio desarrollo como profesor.

El prácticum debe favorecer un **enfoque integrado** en el que los estudiantes investiguen cómo mejorar sus **habilidades** de autoevaluación, avanzar en sus **competencias** al desempeñar su papel como profesor. Los profesores universitarios pueden ayudar a los maestros en formación al ofrecerles nuevas herramientas conceptuales que les ayuden a desarrollar sus propias teorías sobre la práctica, encontrar generalizaciones y crear sus **propios modelos** prácticos.

Una formación del profesorado **basada en la investigación** tiene por objetivo preparar a los estudiantes para que sean capaces de tomar decisiones educativas basadas en argumentos racionales más que en argumentos cotidianos o intuitivos. La constante interacción entre teoría y práctica, permite **poner en práctica la teoría y teorizar sobre la práctica**. Con la combinación de conocimientos académicos y profesionales, los maestros en formación tienen la oportunidad de disfrutar de un dialogo auténtico con un experto.

Las prácticas de enseñanza son algo totalmente **diferente a un periodo de experiencia laboral ordinaria**, requieren la supervisión de un profesor con más experiencia, convirtiéndose en una parte fundamental de los estudios del Grado de Maestro. Ofrecen la oportunidad de poner a prueba y **confirmar su elección profesional, experimentando su futura profesión** en un entorno real.

**La supervisión de las prácticas un tránsito entre la pedagogía escolar y la universitaria**

En las prácticas de enseñanza tradicionalmente encontramos **tres actores**, el **profesor universitario**, el **profesor de aula** y el **futuro maestro** en formación, cuyos papeles e interacciones requieren nuestra atención para poder incorporar un actor más, un **tutor de prácticas**. Persona del ámbito escolar, que se presenta voluntariamente que orienta y supervisa al alumno facilitando las prácticas e inclusión del alumno en prácticas. Juntos aspiran aplicar dos **planes de estudio** en una situación donde ambos planes se influyen mutuamente.

El **profesor universitario** está más pendiente de la perspectiva universitaria y se centra más en el curriculum de formación del futuro maestro mientras que el **mentor de aula**, más familiarizado con el curriculum escolar, se centra más en la pedagogía escolar. El **maestro en formación** necesita ser activo en la consecución de los objetivos de ambos currículos.

En las prácticas el futuro maestro en formación adopta el **papel de profesor**, siendo su principal tarea motivar y promover la actividad de los alumnos con el fin de hacerles aprender. Su papel en el entorno escolar viene determinado por la pedagogía escolar, pero como estudiante universitario, es supervisado desde la perspectiva de la pedagogía universitaria. Desde la pedagogía escolar la enseñanza se vincula al contexto escolar y lleva implícito un enfoque institucional, lo que significa que el contenido de la enseñanza viene definido, en gran parte por el curriculum de la escuela que, a su vez, se basa en el curriculum gubernamental prescriptivo. Visto desde la educación superior, en la enseñanza-aprendizaje, los futuros maestros en formación cambian de profesor a alumno, cambiando también los objetivos que ahora son alcanzar un nivel de conocimientos y competencias académicas que les lleve a la profesionalización, y su papel es practicar -estudio- y aprender. Un

proceso que podemos describir por la secuencia supervisión-práctica-conocimiento práctico, siguiendo un enfoque descriptivo. Semánticamente, enseñar y estudiar –esto es, practicar- forman el término prácticas de enseñanza.

### **Formación del profesorado y su reflexión sobre la práctica**

Estos estudios prácticos son una parte importante del crecimiento profesional de los maestros en formación. Para facilitar su conocimiento tradicionalmente se ha centrado en materias concretas para comprender la naturaleza propia de estas materias y desarrollar habilidades didácticas específicas para la atención a la diversidad. La formación centrada en asignaturas, debe llevarse hacia un enfoque más global, más holístico

El prácticum es un periodo de estudio a tiempo completo, cuyo objetivo es proporcionar al estudiante los instrumentos para evaluar sus propias habilidades de enseñanza y los retos propios de su desarrollo. Desarrollar habilidades de docente investigador, la capacidad para detectar y reconocer las necesidades de los alumnos, la habilidad para apoyar los procesos de aprendizaje y la capacidad para evaluar el grado de consecución del currículo, consecuencia de la enseñanza.

El maestro en formación, el tutor de prácticas, y un profesor universitario, realizan un tipo de trabajo en equipo vinculado a la **investigación sobre la práctica, la investigación-acción, y la investigación cualitativa**. En este tiempo, el maestro en formación en su trabajo de aula planifica y lleva a cabo el proceso de formación. Al tiempo elabora un cuaderno de campo en el que toma notas y reflexiona sobre sus prácticas, permitiéndole confeccionar un dossier

en el que plasme sus pensamientos a un nivel metacognitivo. En su realización contará con las orientaciones y supervisión del tutor y del profesor universitario, en la escuela o a través de video conferencias, correo electrónico, etc.

Es una propuesta de **prácticas flexibles** en la que el profesor en formación necesitará desarrollar nuevas estrategias con el fin de dar respuesta a las cambiantes necesidades de la sociedad y los alumnos.

### **El tutor de resiliencia facilitador de la praxis entre práctica y teoría**

Este tutor tiene como función establecer un dialogo con el alumno en prácticas, no se le debe considerar un profesor en el sentido tradicional. Su función se ajusta a los principios de la educación superior: conceptualizar, desarrollar habilidades metacognitivas propias, ser descriptivo, establecer debates y aplicar la teoría en la práctica. Los distintos niveles de conocimiento profesional que tienen los participantes, sus intereses por aprender van a determinar los distintos roles.

La función de este tutor o supervisor es facilitar las comunicaciones concretas de la experiencia en prácticas de los alumnos y que estas se transformen en metalenguaje y en consecuencia en un nivel más conceptual.

**Calderhead** (1991) señala que, en comparación con otras profesiones a la formación práctica del profesorado y a la enseñanza les falta la creación de una base teórica sólida. Tradicionalmente la **teoría** se ha visto como una generalización abstracta y académica, y la **práctica** como sincrética y poco ortodoxa, algo que se debe

minimizar. Podemos ver la complementariedad y necesaria presencia de ambas.

Fundamentar la formación del profesorado en la investigación, plantea un reto a las posibilidades de conseguir mayor homogeneidad en la **supervisión profesional y científica de las prácticas docentes**. Supone partir de la capacidad de los tutores supervisores para reconocer las razones de sus propias acciones, diferenciar entre una supervisión basada en la investigación, o en otro tipo de conocimiento, y relacionar la teoría procedente de la investigación con la experiencia práctica conseguida en el propio lugar de trabajo, como la habilidad de interacción (Desforges, 1995).

La experiencia demuestra que la solución de problemas en la práctica desempeña un importante papel en la profesionalización. Nos preguntamos qué parte de la experiencia práctica podemos considerar científica y qué parte se ve afectada por otros factores. El prácticum se sitúa en una intervención y en una acción racional, resultando un intercambio de conocimientos e información pero también de creencias y convicciones.

Este cambio de paradigma -formación basada en la investigación- implica ayudar a los estudiantes a convertirse en profesionales reflexivos de la enseñanza. Para ello es necesario tener un lenguaje conceptual común, actualización permanente de los tutores en temas de investigación y la formación que los alumnos reciben en la universidad. Responsabilizarse de un pequeño grupo de alumnos de prácticas supone un reto y una actualización continua, a la vez que es un facilitador entre el profesor de prácticas de la escuela y el profesor universitario. Los tutores de prácticas deben tener unas expectativas altas, ver la tutoría como una manera de mejorar sus experiencias educativas cotidianas, y una forma de promoción laboral al colaborar con colegas universitarios, considerándolo algo



motivador, enriquecedor e ilusionante, tanto para el día a día de la docencia como para la formación. Les lleva a analizar y reflexionar sobre su propio trabajo permitiéndoles ser más conscientes, y compartir sus habilidades y conocimientos en la interacción de los estudiantes. Este proceso aumenta la competencia educativa y profesional de las escuelas de prácticas y potencia el valor de la experiencia laboral de los futuros docentes.

No debemos olvidar **la tutoría entre iguales**, por los buenos resultados que ha demostrado tener, por ello proponemos que se puedan realizar prácticas en parejas o en pequeños grupos. Cuando vienen de prácticas la experiencia que tenemos como profesores universitarios, en sus narrativas siempre están presentes las buenas sensaciones, manifestando que los periodos del prácticum han sido los más satisfactorios de todo el proceso de formación, debido a que las habilidades pedagógicas necesitan tiempo para madurar y aquí nos encontramos con las cuestiones más importantes y desafiantes del proceso de convertirse en buenos profesores.

## Capítulo 6. **METODOLOGÍA NARRATIVA Y EPISTEMOLOGÍA**

Llegado este punto de nuestro trabajo Doctoral, y a partir del objetivo que nos planteamos, en un primer momento, vamos a determinar las cuestiones a responder en nuestra investigación, y detallaremos el procedimiento que hemos seguido para recabar información y crear los **relatos de vida** que conforman el magma de nuestro estudio. Expondremos las posibilidades que el método biográfico-narrativo nos ha prestado, analizando sus virtudes, potencialidades e inconvenientes en el uso para ser críticos y reflexivos, por entender que estas son actitudes que deben acompañar siempre a cualquier método o técnica de investigación.

### **6.1 CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Como ya adelantamos en la introducción a la Tesis, nuestra pretensión es **investigar las fortalezas más frecuentes, que a pesar de las adversidades de la vida, hacen seguir adelante a nuestros futuros docentes en formación.**

Partiendo de nuestra experiencia docente nos cuestionamos una serie de hechos que nos han sorprendido y a los que vamos a intentar dar respuesta, que enumeramos a continuación,

1. ¿Por qué algunos estudiantes logran un éxito que nunca se hubiera podido prever dadas sus circunstancias?

2. ¿Es la resiliencia el resultado de la influencia de ciertas variables benéficas o un proceso que permite mejorar los resultados?
3. ¿Con qué factor de protección han contado nuestros narradores?
4. ¿De qué manera los maestros puede promover la resiliencia? ¿Qué modelo de formación del profesorado lo facilita mejor?
5. ¿Cuál es la fuerza que impulsa a algunas personas a enfrentarse a situaciones difíciles, a superar poderosos obstáculos en su camino, que cambia sus vidas?

Por otro lado esta tesis es consecuencia, -respuesta- del trabajo iniciado en colaboración con otra investigadora, interesada en conocer las circunstancias de las historias de vida que concurren en la elección profesional de los maestros en formación (Sánchez, 2015) tema desarrollado en su Tesis Doctoral.

Tras la recogida y análisis de los datos obtenidos, a partir de las narrativas contadas por los alumnos nos fueron surgiendo las vicisitudes vividas por ellos. Tema emergente, que nos llevó a plantear una nueva investigación, y considerar que un pasado con dificultad no condiciona el presente y menos el futuro si nuestros protagonistas encuentran un entorno que les acoja -buen vínculo social- que sea capaz de proporcionarles todo lo necesario para que puedan seguir creciendo, y un sentido a la vida y a lo que llevan a cabo -su formación, proyección, relaciones,...-. Aspectos que plasmaremos, en el análisis de los datos -Capítulo 8-.

## 6.2 EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA NARRATIVA

Para dar respuesta a estos interrogantes y objetivos es preciso acceder al mundo experiencial e íntimo de los futuros maestros. La narración será el método que se seguirá para acceder a esas informaciones o datos. En las **narraciones** participan seres humanos como actores en acontecimientos, que describen **secuencias de sucesos singulares** y estados mentales. Comprender una narración es captar la trama que configura la narración para poder dar sentido a sus componentes, que a su vez hemos de poner en relación con la trama, la configuración de la trama debe, extraerse a partir de la secuencia de acontecimientos (Bruner, 1991). Una de las premisas que aprendimos de Clandinin y Conelly (2000), fue que adoptar una **perspectiva narrativa** requería del investigador una cierta **predisposición a lo imprevisto**. Pero el camino que seguirá el relato, los sentidos que cobrarán tanto el texto como las imágenes en cada acto de lectura, es algo que no podemos controlar ni predecir. Cabe entonces al lector la última palabra, construir su lugar de escucha y completar la historia.

Las narraciones son una de las **formas cognitivas y lingüísticas** naturales a través de las cuales los individuos intentan organizar y expresar significado. Fruto de **interacciones lingüísticas** orales -conversaciones, diálogos, entrevistas- y en consecuencia, el relato de vida existe en este ámbito como expresión oral o “acto de habla” que son «unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística» (Searle, 1994, p. 26). No hay ninguna realidad social que no se exprese en conciencia lingüísticamente articulada, y además concreta.

Interpretamos las historias por su verosimilitud, por su “apariencia de verdad”, o, para ser más exactos, por su “similitud a la

vida”. Al dar un orden y coherencia al conjunto de los sucesos pasados, encontrar un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es, entre las experiencias acontecidas y el significado que ahora han adquirido para él en relación a los proyectos futuros. Paul Ricoeur (1996) lo denomina “concordancia discordante”, el relato avanza, se desarrolla y convierte hechos discordantes en concordantes. En las narraciones de sus vidas, nuestros alumnos nos permiten acceder a una información de primer orden para conocer más profundamente su proceso educativo y las dificultades por las que han tenido que pasar. Por otra parte, son en sí mismas un medio para que **reflexionen sobre su vida**, como viven su día y día, y adquirir nueva **compresión de ellos mismos**, como base para cambiar aquello que no les guste de ellos mismos, sus guiones negativos, y para su desarrollo personal y profesional. Esto hace que la narrativa pueda ser un **medio válido para construir conocimiento**, conocer desde lo “*emic*”, lo que los alumnos piensan, sienten o hacen; como base para cualquier **posible cambio**.

Los narradores no sólo son portadores de **contenidos**, crean la representación de **coherencia**, a través de algunos patrones que “actúan como narraciones estabilizadoras que dan a la historia de vida más general un sentido básico de **continuidad** a lo largo del tiempo” (James, 2004, p. 187), y “**construyen identidades** a partir de las narrativas” (Auyero, 2001, p. 198), relato en el que se articula el pasado con el presente, se dice que permite proyectarse hacia el futuro, desde el presente (Halbwachs, 1994, 1997; Namer, 1987; Nora, 1997) y no se refiere a “verdades”, sino que expresa su interpretación de los hechos en los que participó a partir de las actuaciones del presente.

La investigación narrativa converge en las historias personales, las historias compartidas y las colectivamente construidas, es importante reconocer su contexto, tener en cuenta su temporalidad para trabajar en lo cotidiano, acercándose así a las experiencias, a lo vivido, de nosotros mismos y de los otros. Reconstruir su historia es tomar su destino, donde **el yo** no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de eventos personales y comunes en una unidad histórica. Las narraciones consolidan o rechazan nuestras suposiciones, pero también permiten que emerjan nuevos interrogantes y desvelan realidades intuitas. La elaboración de los significados y la interpretación de los relatos es un acto reflexivo desde la retrospectiva de la experiencia; un intento de descubrir, hacer visible e indagar en los procesos internos. La **historia de vida** revela cómo los momentos significativos de nuestra vida se conectan con los de otros, encontrando puntos de conexión, es un proceso de identificaciones, de empatía y de comprensiones donde nos volvemos a situar a partir de los relatos de los otros. **Nos permite tomar conciencia de la importancia de los relatos de cada uno como parte de nuestra propia historia y recorrido.**

Se precisa de una percepción intuitiva, ya que accedemos a encontrar lo que oculta, lo no dicho, los silencios, los momentos confusos, y las propias intuiciones que se desprenden de las narraciones.

Los relatos de vida producidos en la entrevista son una interpretación mediada y condicionada por factores de distinta índole, hecho que no tiene por qué restar veracidad al relato biográfico. Puede incluir componentes de verdad, narraciones y descripciones coherentes con la realidad. No debemos llegar a una posición textualista o antirrealista, según lo cual el relato de vida sería una reconstrucción subjetiva sin relación objetiva alguna con la historia

real vivida, solo tendría interés como texto, como forma discursiva. Estas posiciones extremas son rechazadas por **Bertaux (1997, pp. 9 y 40)** que **valora el relato de vida como “una descripción aproximada de la historia realmente vivida”**, adscribiéndose así a un planteamiento de carácter “realista”. Las mediaciones que se interponen entre la historia y el relato de vida apenas afecta a la estructura diacrónica de las situaciones y los acontecimientos que conforman el itinerario biográfico, es decir a la sucesión temporal (relaciones de anterioridad y posterioridad) de las situaciones y acontecimientos vividos.

El límite de la historia lo marca el foco de la investigación, pero al tratarse de la reconstrucción de sus fortalezas e identidades profesionales cuanto mejor y mayor sea el marco de comprensión contextual de la historia que nos cuentan, podremos generar procesos más profundos y amplios de la construcción de la profesión docente.

¿Cómo construimos una historia de vida, que respete al sujeto, que pueda ser leída y que no suponga un mero relato cronológico de hechos? La construcción de identidades, personales y profesionales, es un proceso cambiante, variable, estático por momentos, pero en constante fluir.

Otro desafío importante son las categorías de análisis de las entrevistas. Nuestros narradores son co-autores de un relato, pero también son co-participes en los procesos de interpretación. La diversidad de lógicas constituye un obstáculo para avanzar en un proceso de interpretación compartido.

Ordenar estos recuerdos en forma de historia es un trabajo laborioso. Como advierte Bosi (1994), recordar no es revivir, sino rehacer, reconstruir, repensar con imágenes e ideas de hoy las

experiencias del pasado. Lo que somos, o mejor aún, el **sentido de quienes somos**, también se pone en juego, traer el pasado al presente y buscar en el presente y en el futuro las raíces del pasado, como forma de comprensión. Según afirma Brah (2004), nuestras experiencias no ocurren en un vacío o en los confines de lo personal, sino que se conectan a lo social, a matices ideológicos, prácticas y campos de significación con los que dialogamos para construirnos como sujetos. Transitar sin orden de continuidad por espacios y tiempos que se complementan, pero que a la vez tiene cada uno su propia arquitectura. En el proceso de la reconstrucción narrativa, tensión constante entre coherencia y fragmentación. Todo ello requiere un laborioso proceso de reconstrucción y desconstrucción, tentativa y error, escritura y reescritura, investigación e indagación.

**La trama** es la **secuencia de sus oraciones**, no la verdad o falsedad de esas oraciones. La **secuencialidad resulta indispensable para el significado de un relato** y para la forma de organización mental mediante la cual es captada. Los **relatos** alcanzan su significado explicando las desviaciones de lo habitual, de forma comprensible, proporcionando una **“lógica imposible”, buscando el “significado”** en lo excepcional. En cambio, cuando nos encontramos ante una excepción de lo corriente y le pedimos a alguien que nos explique qué está pasando, nos contará prácticamente siempre una historia en la que habrá razones (o alguna otra especificación de un estado intencional). Además, la historia, consistirá en la **descripción de un mundo posible** en el que se hace que, de algún modo, **la excepción que se ha encontrado tenga sentido o “significado”**. **Narrar una historia supone** ineludiblemente adoptar **una postura moral**, aun cuando sea una postura moral contra las posturas morales. La narración trata del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Una historia es la historia de alguien. Las **historias son instrumentos especialmente indicados para la negociación social**.



Y su status permanece siempre en un terreno a medio camino entre lo real y lo imaginario; contar historias consecuentes sobre nosotros mismos, ya que existe un lado ineludiblemente “humano” en el hecho de dar sentido a algo lo que **no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria**. La elaboración de marcos prolonga la experiencia en la memoria, donde se ve alterada de forma sistemática para adaptarse a nuestras representaciones canónicas del mundo social.

¿Por qué nos hablamos a nosotros mismos? Y, sobre todo ¿por qué lo hará un niño pequeño? Para Dewey (1967) porque necesitamos dar sentido a nuestra vida.

La **identidad** es un **concepto multidimensional y dinámico**, a un tiempo **individual y social**, que vamos construyendo **en interacción dinámica con el entorno**. La construcción de la identidad personal y profesional se inicia en la infancia y continúa a lo **largo de todo su periplo** formativo, siendo esta la responsable del mantenimiento del compromiso personal y profesional, dando sentido a nuestra vida, docencia y formación. Es un constructo psicológico, que trata de comprender una dimensión importante de la conciencia de sí, que hoy **cobra importancia en el discurso social**, evocándose tanto en el plano individual **-mi identidad-**, como en el grupal **-la identidad social y profesional-**. No se trata de una verdadera polisemia, son usos diferentes que interactúan entre sí.

La identidad la podemos definir como un **conjunto de caracteres que individualizan a una persona, cosa o colectividad**, que **la hacen única**. Tiene **naturaleza relacional**, para su construcción es necesario que se establezca una relación con “algo” exterior, otra identidad, puede venir **marcada por la diferencia o por la similitud**. Distinguiremos entre la **identidad personal** o concepción que una persona tiene de sí misma, que **le hace ser**

**quien es, y la identidad social** que es el sentido de identificación y de **pertenencia a un grupo o profesión**. Se basa tanto en la **pertenencia a un grupo como en la diferencia con otro**.

El término identidad es un **concepto complejo, multidimensional y de difícil definición**, que afecta a las diversas esferas de la persona. Es la forma como cada ser humano se concibe en los diferentes ámbitos de actuación. Introducido por Erickson (1950), en el ámbito de la Psicología, la considera como resultado de la interacción de tres procesos: biológico, psicológico y social. Tiene un sentido de subjetividad, de mismidad y de continuidad, que al mismo tiempo comparte ciertas características esenciales con otros; **es experimentarse a sí mismo a lo largo de una vida en un entorno social influyente**.

Para este autor la construcción de la identidad es un **proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida de la persona**. Su teoría del desarrollo psicosocial (Erikson, 1950, 1963) es una teoría del cambio, a lo largo del ciclo vital del individuo, en el que distintos momentos de crisis preceden, son transformados, a momentos en los que prevalece una cualidad evolutiva. “No hay construcción de identidad, sino un proceso de cambio que es percibido como la **necesidad de superación -salir fortalecido-** del estancamiento en un estadio precedente” (Demetrio, 2003, p. 48). De entre las nueve tareas psicosociales o crisis, que el sujeto debe superar con éxito, presta especial atención a la propia de la adolescencia en la que el sujeto se debate entre desarrollar un fuerte sentido del yo y asumir los diferentes roles que su entorno, cada vez más amplio, le exige o una sensación de confusión sobre sí mismos y su papel en el mundo. Por tanto el logro de la identidad Erikson lo sitúa en la adolescencia, momento en que comenzamos a identificarnos con ciertos roles y a proyectar nuestra vida futura.

Así, “la identidad es un concepto que forma parte de las tareas que el ser humano debe completar dentro de su itinerario evolutivo” (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez, 2011, p. 83). Es importante porque confiere un **sentimiento de individualidad** e interviene en el modo en que la persona se identifica y asume como integrante del engranaje social; tiene un sentido individual y también social, puede ser considerado un proceso psicosocial (Levine, 2003; Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009), configurándose un tipo de ser único e irrepetible, en el que una variedad de características del self (yo) son internalizadas, etiquetadas, evaluadas y organizadas, desplegándose y mostrándose en las interacciones sociales. Es una construcción en la que **intervienen procesos cognitivos y psicosociales**, pudiendo explicarse la identidad desde la perspectiva cognitivo social que plantea Bandura (2001).

Es el modo de situarnos y proyectarnos en el mundo social en el que interactuamos. **Mi identidad, para que sea mía, debe ser aceptada en dialéctica con mi entorno, mi historia, mi destino.** No podemos definirnos por nosotros mismos, necesitamos del concurso de los otros “significativos” y de los múltiples factores intervinientes, incluido el esfuerzo.

Sin identidad estable nos sentimos al borde de la incertidumbre, **sin prioridades** nos quedamos anclados en el pasado sin posibilidad de proyectarnos hacia algo mejor, muy desgraciados, e incapaces de funcionar con normalidad. En este sentido, la **identidad profesional** es un proceso de equilibración, de búsqueda de coherencia que **se forma a lo largo de la experiencia personal y profesional**, destacando aspectos diferentes en función del momento del ciclo de vida en que estemos, resultando más eficaces con la experiencia y adquisición de confianza, aunque estas no sean determinantes. El profesor novel experimenta desequilibrios, fatiga y

tensión, que tras el desarrollo de sus fortalezas y apoyo de sus compañeros seguirá cambiando para enseñar a pleno rendimiento.

Para que la enseñanza no quede reducida a un trabajo, se necesita creer y tener razones para creer que influimos positiva y decisivamente en los alumnos.

Para Erikson (2000) los **momentos de «crisis de identidad»** son aquellos en los que **se ha perdido la proyección de futuro**, no se sabe ya lo que importa de veras y se está al borde de la incertidumbre. Mi identidad define, de alguna manera, **el horizonte de mi mundo moral, mis prioridades y valores**. Me sitúa en el paisaje moral; entre todas las posiciones posibles, me otorga una.

Según Habermas (1989, p. 21), referirse a la identidad no implica hablar “de algo que nos hayamos encontrado ahí, sino algo que es también, y a la vez, **nuestro propio proyecto**.” Por su parte, Fernández (2006, p. 102), señala que la identidad “es un proceso continuo de construcción de **sentido** al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural –o a un conjunto relacionado de atributos culturales– al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido”.

### 6.3 IDENTIDAD Y NARRATIVA

*“Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos, sin memoria no existimos y sin responsabilidad quizás no merezcamos existir”*

José Saramago

La identidad narrativa es aquella que se construye a través de los relatos, dando sentido y significado al propio ser en toda su trayectoria vital. Según Ricoeur (1995) para conocer al hombre se

debe conocer la secuencia narrativa de su vida. Esta secuencia narrativa está determinada por el factor tiempo, como experiencia de vida del sujeto, con su pasado, presente y futuro, cobrando su sentido en el momento en el que se construye. Por tanto su relato de vida varía según las perspectivas de su etapa de vida. “Sus experiencias constituyen la transformación en sí misma de dicha experiencia” (Van Manan, 2003, p.72).

A través de nuestro pasado, presente y futuro, el significado que adquiere el pasado, en este presente, el narrador lo proyecta hacia el futuro; es en esta reconstrucción desde el presente, en el relato de nuestra historia, como nos damos una identidad al reconocernos en la historia contada.

La reconstrucción de la identidad desde la narrativa, significa contarnos/relatar las epifanías de nuestra vida, estableciendo un orden lógico a nuestro relato, interpretando estos relatos en función de las características físicas, psíquicas y cognitivas del presente. Es una actividad de secuenciación de imágenes combinadas, en las que vemos el mundo y nos sentimos en él. No es una explicación objetiva y fiel de la realidad, es la interpretación subjetiva y reconstruida por el propio narrador.

**Al narrar nuestra historia le damos una coherencia y justificación a los hechos que son nuestra realidad** (Gestalt) propia e intransferible, que la poseemos y la interpretamos, determinando nuestra identidad personal diferenciada de las demás. Así pues, nos identificamos con ella al construirla y darle significado. “...en el mismo acto que me comprendo a mí mismo a través de la narración, me construyo” (Casarotti, 2005, p. 7). Esta identidad va cambiando a lo largo del tiempo; en las epifanías, o momentos que cambian nuestra vida y las experiencias, pasando a ser un elemento adverso hasta que logro integrarlo en mi propia historia de vida.

La identidad es una definición y comprensión de sí mismo, imaginamos, recordamos y compartimos nuestra experiencia a través del lenguaje. Entendemos en la medida que nos explicamos, damos sentido a nuestra vida a través de la narrativa. (Van Manen, 2003, p.56).

La identidad no es un todo acabado, es la parte de otro todo que son mis circunstancias socio-históricas en continua construcción. Al construir mi biografía reflexiono, analizo, interpreto, permitiendo dar una visión más consciente y equilibrada de mí.

En la construcción de la identidad personal es importante no quedarnos atrapados por la incertidumbre, que nos lleva al bloqueo personal, a verlo todo negativamente y no intentar superarnos; por lo cual es esencial, como hemos visto en el capítulo 3, tener **metas claras**, saber lo que queremos en cada momento y proyectarnos a conseguirlo. Toda esta tarea es facilitada por una visión optimista, que nos hace sentirnos cada vez más próximos a esa felicidad a la que aspiramos, convirtiendo nuestra actividad cotidiana en una fuente de satisfacción y placer, que camina hacia un futuro “deseado y peleado”.

La identidad personal y profesional es un elemento clave en la formación y desempeño de la labor docente, esto lo convierte en un elemento importante en nuestra investigación, para nuestros docentes en formación y para cualquier persona en su día a día. En nuestro caso el entusiasmo, el sentido de eficacia, la red social, el contacto con los compañeros, a nuestros futuros docentes les lleva a ver la vida de forma positiva sin importar el esfuerzo personal que supone el aproximarse a los retos que cada cual tiene, alejándose de esa incertidumbre.

Tener una identidad clara, sentir y percibir la **autoeficacia**, **una valoración positiva de sí mismo**, nos proyecta hacia la transformación exitosa y de cambio: esta situación de eficacia, de

recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencias sociales, académicas y profesionales es lo que denominamos resiliencia, como hemos visto en los primeros capítulos de esta investigación

Ante la incertidumbre y la posibilidad de quedarse bloqueado es necesario que el individuo tenga unas prioridades claras, que te lleva a tender hacia ellas, esto es a una proyección de futuro. Luchar para conseguirlas y hasta incluso salir fortalecido en esta empresa; es la situación vivida por nuestros docentes en formación.

**La meta de una narración del Yo** no era que encajase con alguna “realidad” oculta, sino **lograr que fuese “coherente**, viable y apropiada tanto externa como internamente”.

Logramos nuestra **identidad personal** y el concepto de nosotros mismos **mediante el uso de la configuración narrativa**, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo va a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestra vidas. **El Yo**, por consiguiente, no es una cosa estática o una sustancia, sino una **configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no solo lo que uno ha sido, sino también previsiones de lo que uno va a ser.**

Hay algo curioso en la **autobiografía. Es un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador. El Yo**, cuando narra, no se limita a contar, sino que además **justifica**. Y el Yo, cuando es protagonista, **siempre está**, por

así decirlo, **apuntando hacia el futuro**. Desde las historias se reconstruye lo social y lo individual (como se dan cuenta de uno mismo/ de sí). La identidad como un proceso de construcción permanente, construcción narrativa (mismidad, ipseidad) narrarse es interpretarse, es estimarse.

La experiencia y su recuperación como una opción política de emancipación y de conocimiento. La experiencia de cada día, negada en otros tiempos, es la fuente principal de conocimiento y la negación del pasado también se recupera mediante las historias de vida. El conocimiento como un proceso relacional, se conoce desde y en la implicación con el/los otro/s. La narrativa como estrategia de formación e investigación nos enfrenta con problemas como su uso y aplicación, la saturación de lo narrativo, la negación de otros mundos “narrativos” diferentes; el alumnado. Desafíos como el reconocimiento o el juego del pasado, el presente y el futuro en la propia vida y la posibilidad de enfrentarse con experiencias narrativas. Tentaciones de convertirse en “héroe” (desde el propio relato que uno se construye a sí mismo). El análisis de las historias de vida: como se conjugan, se leen, se escuchan, se ponen en juego las distintas voces que emanan de los textos. El texto considerado como un recurso es reflexivo en el sentido de confluencia de lo cognitivo, lo social y lo emocional.

Dice Achilli (2006), las memorias se construyen en los claroscuros de los recuerdos del trabajo, la educación y la vida familiar de otros tiempos. Los procesos vividos se van estratificando en la conciencia colectiva de modo heteróclito, abigarrado, algunos parecen más posibles de olvido y otros se van seleccionando para ser transmitidos.

Es llamativo como desde los distintos narradores observamos contrastes, paradojas y algo común en varias historias: vivieron un



momento histórico y político cuyas huellas me han permitido conocer aquellas dificultades comunes a muchos de ellos.

La “historia de una vida” contada a una persona determinada es, en sentido profundo, el producto común de quien la cuenta y quien la escucha. **El Yo**, solo puede revelarse mediante una transacción entre alguien que habla y alguien que escucha, y, cualquier tema que abordemos en una entrevista debe evaluarse a la luz de esta transacción (Bruner, 1991).

Las “**historias de vida**” abren nuevas y prometedoras posibilidades para pensar el trabajo docente y la formación del profesorado, ya que permite que la experiencia de cada día sea una fuente de conocimiento profesional de los docentes. Dubar (1995) define este proceso de **construcción de la identidad** como una doble transacción: una biográfica (entre lo que fui y lo que quise ser) y otra relacional (entre lo que quiero ser y las posibilidades que encuentro en los contextos en que vivo).

La experiencia de cada día es ahora la fuente del conocimiento, de si, del otro y del mundo en sus propios términos. No hay imaginación, proyectos o utopía sin memoria. De la memoria biográfica, de acuerdo con Damásio (1999) nace el futuro intencional y significativo. Así se comprende la frecuencia de la palabra “proyecto” en materia de historias de vida y formación. **El conocimiento** es siempre conocimiento de uno mismo e inseparable también de la construcción de una relación (Shotter, 1992) se conoce en la implicación en una relación que, por definición se lleva a cabo en la acción y en el tiempo. Por lo tanto, la comprensión de una persona, una comunidad, sólo es posible cuando es contada, relatada. La biográfica, que tiene por objetivo aumentar la fuerza del yo, la conciencia de sí mismo (Schutz, 1972; Blin, 1995); y la relacional, que pretende transformar los estilos de vida y capacidades

colectivas – la conciencia del otro en Schutz (ibídem). Entre los dos la casualidad es circular. En Ricoeur (1990), **la identidad personal es una identidad narrativa**. La persona se configura en la trama de acciones y personajes y solo en este movimiento se identifica como siendo ella misma (en su mismidad) y por otro se transfigura en el otro de sí (ipseidad) que es siempre el mejor de sí); **narrarse es interpretarse, e interpretarse es estimarse** – en la historia surge y se desarrolla el proyecto de sí que es un proyecto con los otros.

Para Lopes y Pereira (2004), poner el trabajo en el relato es, en sí mismo, darle existencia y valor. Narrar el trabajo, escribir sobre él, leer para los otros su experiencia de vida es darse para ser visto, proceso costoso pero necesario y punto de partida para un aprendizaje colaborativo. Finalmente se aprende también recogiendo y contactando con historias de vida. Plummer (2003) afirma que vivimos en una sociedad biográfica. Si es así, la enseñanza y el aprendizaje ganarán un nuevo significado cuando se construyan miradas realizadas desde estos.

Ante la naturaleza del conocimiento que debemos generar para responder a los objetivos de investigación, en lugar de “explicar”, causalmente, las distintas vicisitudes por las que han tenido que pasar nuestros docentes en formación a lo largo de su trayectoria, vamos a **“interpretar”** para comprender los procesos que le llevan a ir superando dificultades; aplicando una nueva perspectiva emergente que entiende los hechos como un relato de acción, donde el actor juega un papel de primer orden.

La tarea investigadora consiste en solicitar **“contar historias”** acerca de los hechos, experiencias, acciones, personas significativas y, a partir de su análisis y comprensión conjunta, interpretar y construir nuevas historias o relatos, en las que inscribir el posible cambio, la mejora y proyección de futuro. El **relato** es la forma

primaria por la que se da sentido a la experiencia humana Polkinghorne (1998).

Combina un modo de proceder *emic* y *etic*, entre **descripciones fenomenológicas**, contadas en primera persona, en contraposición a descripciones desde fuera narradas por el investigador, más objetivas y sistemáticas. Dando como resultado un **informe narrativo** en el que se respeta la voz del sujeto investigado, sin violarla ni expropiarla; no imponiendo un análisis categorial muy alejado de sus palabras. Respetando el discurso *emic* de los alumnos, la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados, imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica. Los relatos de los alumnos son construcciones sociales que dan un determinado significado – conocimiento- a los hechos, y que como tales deben de ser analizados por el investigador.

El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas. (Huberman, 1998, p. 225)

Bruner (1991), da un **estatuto epistemológico al modelo narrativo** de conocimiento y razonamiento. Como ya se ha visto en Polkinghorne (1988, p.159) “el conocimiento narrativo, en contraste con el científico de la tradición positivista, se preocupa más por las **intenciones humanas y significados** que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la **comprensión en lugar de la predicción** y control”.

El razonamiento narrativo contrasta con el razonamiento lógico, tanto en las premisas y conclusiones como en la forma misma de expresión. **La narrativa**, por sí misma, carece de cánones

vigorous y fuertes de razonamiento y de racionalidad como los proporcionados por la tradición paradigmática. La investigación narrativa permite representar dimensiones de la experiencia que la investigación positiva deja fuera, tales como **sentimientos, propósitos, deseos...** sin por ello rechazar cánones de razonamiento y justificación comúnmente admitidos.

### **6.3.1 El método camino hacia la meta**

En la narrativa nos ocupamos de las **cosas normales** que le suceden a la gente corriente, intentando dejar a un lado las propias preconcepciones y estereotipos del investigador, explorar el ambiente, como lo ven y lo construyen los participantes. Intentar convertir en extraño lo que es familiar, darse cuenta de que tanto el investigador como los participantes dan muchas cosas por supuestas, que lo común puede ser sin embargo extraordinario, cuestionarse por qué existe o se lleva a cabo de esa forma y por qué no de otra manera. Como consecuencia esta forma de mirar conlleva una visión crítica muy persistente, que abarca también nuestras propias formas de vida y convicciones. La Asociación Americana de Antropología en su código ético de 1971 recogía:

La responsabilidad no consiste sólo en analizar y escribir de una manera no ofensiva, sino de llevar a cabo la investigación de forma consistente y comprometida con la honestidad: de manera abierta, comunicando claramente quién financia el trabajo, cuáles son sus objetivos y velando por el bienestar y la privacidad de los informantes.  
<http://www.aaanet.org/stmts/ethstmnt.htm>

Consideramos importante explicitar nuestro trabajo con claridad, no ocultarlo o disimularlo. Ser honrados durante todo el proceso, tanto con nuestros estudiantes narradores como con la disciplina. Hemos intentado integrarnos en el grupo estudiado, para tomar parte en él y ser partícipes del objeto de estudio. Tratamos de

mantenernos neutrales en los comentarios de nuestros narradores que, en algún momento, podrían entrar en conflicto con los intereses de la institución en la que trabajamos.

Ocasionalmente nos hemos encontrado con incompatibilidad entre los papeles desempeñados, la responsabilidad del investigador como docente y las exigencias del investigador como etnógrafo. Pero también existe la duda razonable de si decimos toda la verdad, desde nuestro punto de vista este dilema no tiene que ver con el hecho de mentir o no, sino con el de ocultar parte de la verdad, querer hacer compatibles dos papeles diferentes en la misma persona y al mismo tiempo: el de profesor de una clase y el de investigador de campo. Sin olvidar que el papel de investigador puede implicar una tensión entre una distancia profesional y una amistad personal.

Los objetivos de la investigación se deben comunicar tan claramente como sea posible al narrador. Pero dijimos una verdad a medias, porque parte del trabajo fue organizado desde una materia de clase y a la vez algunos datos nos interesaban para nuestra investigación. El no plantear claramente la verdad fue para conseguir una mayor implicación, aunque en todo momento fue considerado su trabajo.

Nuestro compromiso de anonimato para los narradores, ayuda a suavizar y rebajar las posibles amenazas que este trabajo puede suponer para ellos, de manera que los juicios no les implican ni directa ni públicamente.

El rol del docente implica elegir, decidir y valorar en situaciones en las que como etnógrafos, preferiríamos mantenernos al margen. Supone dos programas de actuación diferentes y en ocasiones el tratar de conjugarlos plantea conflictos que deben ser solventados.

Para ello se llevó a cabo una negociación: tenerlo en cuenta como práctica de una materia.

¿Cómo conseguir librarnos del papel de docente y convencer a nuestros interlocutores de que no pretendemos ejercerlo en el trabajo de campo? ¿Cómo lograr que este papel de docente no afecte al proceso de entrevista, en la recogida de datos y en la producción de información etnográfica? Desde el punto de vista del **etnógrafo** se pretende **conocer pero sin intervenir**, y **en la docencia hay que elegir, decidir y valorar continuamente**, lo que implica una **intervención constante**. El análisis etnográfico consiste en hacer explícito lo que no está visible a simple vista, reconociéndolo e identificándolo, y ello implica también una valoración, no solo a la hora de decidir que se investiga, sino en el proceso de análisis, porque categorizar, supone tomar decisiones.

Se necesita saber cuál es la meta, para establecerla, antes nos habíamos planteado unas cuestiones de investigación. Después de distintas reflexiones sobre la metodología más adecuada decidimos una metodología cualitativa y en el trabajo de campo estimamos oportuno realizar una entrevista en profundidad en distintas etapas.

Iniciamos el proceso con varias actividades previas, en primer lugar nuestros potenciales narradores elaboraron un documento manuscrito sobre su historia escolar -. carta relatos escolares-, que fue acompañado de una dinámica de expresión corporal como elemento motivador. Posteriormente se les pidió que realizasen una selección de imágenes de distintos momentos de su vida y con ellas elaborasen un relato de vida en imágenes (Incluido en CD anexo. **Anexo 1**. Documentos personales y Movie Maker), para dar paso a la primera entrevista.

Las preguntas de organización temática, “por qué” y “qué” se han de responder antes que las preguntas técnicas de “cómo”, se pueden plantear y estudiar de modo que tenga significado. Asesoramos a nuestros alumnos para la entrevista, realizando aclaraciones teóricas del objetivo investigado y respondiendo a las preguntas clave:

- Por qué: los objetivos de la investigación, determinar las fortalezas que les llevan a afrontar las vicisitudes y seguir proyectándose hacia una posibilidad mejor.
- Qué: conocimiento previo de la materia que se va a investigar.
- Cómo: familiarizarse con las diferentes técnicas de recogida de datos, principalmente la entrevista y decidir que modalidad aplicar.

## **6.4 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN NARRATIVA**

Los seres humanos vivimos vidas relatadas, nos autointerpretamos, nuestras estructuras de significado dependen de su interpretación.

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. La tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11).

Los relatos que nuestros alumnos cuentan sobre su vida personal, hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió, decisiones vocacionales, las consecuencias que ha tenido una acción, siempre en un contexto y en relación con otros; no desde un yo solitario o

imparcial. Lo social se psicologiza o lo psíquico se socializa en una **concepción discursiva de la individualidad**.

La narrativa y la vida van juntas, la **narrativa reproduce las experiencias de la vida** -sentimientos, propósitos, deseos-, personales y sociales, de forma relevante y llena de sentido. Metodología de corte hermenéutico que nos permite **dar significado y comprender** conjuntamente las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar e interpretar la vida se convierten en una **perspectiva de investigación diferente** con cánones de representación, tratamiento de datos e informes diferentes de los establecidos, argumentando datos de forma sistemática en la construcción del conocimiento.

Podemos escribir una ficción, o utilizar los datos para contar tan fácilmente una mentira como una verdad. “En términos generales el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores, y el futuro transmite intención” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 38). Estas dimensiones de estructura del tiempo, nos ayudan a escribir tramas en las que la explicación y el sentido en sí mismos tengan estructura temporal, al encajar en la narrativa los datos orientados al pasado, al presente o al futuro, contribuye a dar un sentido de propósito en lo escrito.

Una experiencia es significativa cuando se relaciona positivamente con las metas de una persona. Así nuestra **vida tiene significado cuando tenemos un propósito que justifica nuestro esfuerzo y la experiencia está ordenada**. La **reconstrucción narrativa** es una forma de considerar el pasado, desprenderse de los modos de responder previamente establecidos y de reconstruir las respuestas frente al futuro.

“Las vidas son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. Es decir, las



vidas relatadas son tomadas por quienes las relatan como textos que se prestan a distintas interpretaciones”. (Bruner y Weisser, 1998, p.178).

En la actualidad la narratividad entiende **la vida como un relato sujeto a continua revisión**. Convertir la vida en texto, implícito o explícito, bien a través de la escritura, del relato oral, o audiovisual,... permite otorgar significado a los elementos de la memoria episódica.

Adoptar una perspectiva narrativa requiere del investigador estar abierto a lo imprevisto; lo que significa que nuestras cuestiones de investigación y datos son por naturaleza inestables y cambiantes. **Comprender las experiencias**, construir nuestros diálogos supone una **posición crítica** y autocrítica que en palabras de Bourdieu (1986, p. 539) implica “*vigilancia constante ante el sentido común*”, es prestar atención a los bastidores del trabajo científico en sus dimensiones social e intersubjetiva.

#### 6.4.1 Métodos biográficos e Historia de vida

Son métodos de abordaje cualitativo en los que se **describen, analizan e interpretan** los hechos de la vida de una persona o familia, para comprender su singularidad o lo que comparte como integrante de un grupo. Denominados *métodos biográficos*, por tener como referencia el género ampliado de los *escritos biográficos*: biografía, autobiografía, historia de vida e historias orales (Creswell, 1998)

Una doble perspectiva en los estudios biográficos: desde la más clásica, en la que el investigador recurre a los supuestos teóricos para comprender el relato de vida del investigado desde el punto de vista *emic*, a la más actual, la biografía interpretativa, en la que cobra fuerza la reflexividad en el trabajo del investigador, que además del contexto histórico y la posición del sujeto en la sociedad

debe considerar, el posicionamiento *etic* de quien contribuye a escribir y construir el relato. (Creswell, 1998, pp. 50-51).

En ellos narrador e investigador tienen sus propias experiencias y conocimientos, afectando a la interpretación que hacen de la realidad. Argumento que **justifica** que sea el **procedimiento** a usar **en** nuestro **Trabajo Doctoral**.

#### 6.4.1.1 Estado actual de la cuestión de las Historias de Vida

Forman parte de otra manera de hacer investigación, y son consideradas: método, enfoque, instrumento, estudio de casos que verifica una determinada teoría.

En nuestra memoria están los estudios de Anderson (1923) sobre los hombres que viven en la calle en Estados Unidos, de Thrasher (1927) sobre pandillas en Chicago, de Shaw (1966) que busca verificar su teoría de la delincuencia, de Lewis (1964) con su estudio cruzado de una familia pobre en México, las historias de vida de profesores (Ball y Goodson, 1989; López de Maturana, 2007) y sus narrativas (Nieto, 2005).

En Europa Ferrarotti (1988, 1991) destaca el valor del relato hecho historia, Bourdieu (1986) en su obra “La miseria del mundo”, nos habla de los llamados lugares difíciles de describir y pensar - como hoy es la escuela-. Para realizar una buena historia de vida debemos abandonar todo **determinismo apriorístico**, ya que dependiendo del momento y del investigador es posible hacer y rehacer diversas historias de vida para una misma persona.

Denzin (1989, p. 69) la define como “el estudio y colección de documentos de vida que **describen puntos cambiantes** en una vida individual”, añadiendo que se trata de una biografía interpretada, porque el investigador escribe y describe la vida de otras personas.

Por su parte Atkinson (1998) define la historia de vida como:

... método de investigación cualitativa para reunir información sobre la esencia subjetiva de la vida entera de una persona [...] Un relato de vida es una narración bastante completa de toda la experiencia de la vida de alguien en conjunto, remarcando los aspectos más importantes. (pp. 3 y 8)

Acercando el relato lo más posible a las palabras del entrevistado, minimizando la intervención del investigador en el texto.

Los métodos biográficos, para comprender y analizar las historias, han de **tener en cuenta** el género, las diversas **trayectorias** individuales, familiares, relaciones laborales, familiares, religiosas, políticas, educativas, etcétera, pues las decisiones afectan a su trayectoria. Recreados desde diversas perspectivas -cartas, diarios íntimos, autobiografías, reportajes, entrevistas, novelas, memorias de héroes y heroínas anónimos- son un material importante para la investigación.

Han permitido someter a la opinión pública temas de la esfera privada (la sexualidad, lo afectivo, los deseos) para comprender los conflictos sociales. Contrastar y explicar la supuesta homogeneidad de otras épocas a la heterogeneidad actual, algo que el enfoque cuantitativo y sus múltiples trayectorias dejaban sin respuesta. Es una forma de recuperar la vida y la historia de grupos minoritarios - indígenas, marginados, campesinos- para el avance de la civilización, pues al progresar se destruyen grupos y culturas.

Son historias singulares que no pueden probarse ni refutarse con carácter general, aunque nos permiten descubrir nuevos enfoques teóricos centrados en la relación entre el tiempo biográfico y el tiempo social, la transformación social y las relaciones entre generaciones. Se centran en el **análisis de un sujeto individual, de**

**su experiencia vital, a través de la narración**, o de documentos y otros registros vitales.

Se descubren identidades de sujetos silenciados, nuestros alumnos tienen cara, nombre, historia, tienen capacidades, pelean, luchan y desafían lo que decimos de ellos y lo que nos decimos entre nosotros. Es el resurgir de **nuevas formas de identidad**, de vidas nuevas y frecuentemente verdades antiguas, que permite una reflexión acerca de la calidad del saber y las posibilidades de intervención socioeducativa en su totalidad, estudiando procesos, conflictos, formas de elaborarlos y resolverlos, cuestionando directamente el posicionamiento del investigador.

La perspectiva etnosociológica de Bertaux (1997, p. 32) considera que “hay relato de vida desde el momento que el narrador cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia”. Esta posición minimalista hace suponer que es posible encontrar experiencias de vida en relatos centrados en un periodo de la existencia del narrador, permitiendo al investigador contarla de manera fragmentada o parcial.

Para Miller (2005) el tiempo toma centralidad en la historia de vida, edificado entre pasado, presente y futuro. Resalta la importancia de la familia, de origen y formada, rompiendo con la “ficción” de los individuos atomizados. Desde que empieza la socialización temprana, las vidas son vividas en el interior de redes sociales. La gente crece en la familia, se mueve hacia y a través de sistemas educacionales y mercados de trabajo, entretanto nos hacemos profesores.... En resumen se trata del relato de vida de una persona, en el contexto determinado en que se desenvuelve su experiencia, registrado e interpretado por un investigador; es lo que Creswell (1998, pp. 48-51) denomina “biografía interpretativa”.

Para Ferraroti (1988, 1991), la historia de vida no es un método o una técnica más, sino una **perspectiva de análisis única**. Resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones que los grupos humanos frecuentan cotidianamente, y a los que se vinculan por diversas necesidades. Nos permite descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida olvidadas o ignoradas por las miradas dominantes, la historia de y desde los de abajo, resaltando la importancia de la perspectiva del individuo como punto de observación de la sociedad. Un individuo es un universo singular... “cuando yo digo...”, “yo camino con el otro”, “yo hablo a través del otro”, “hay un fuerte filtrado marcadamente individual de la experiencia colectiva que si bien no me determina ciertamente me condiciona” (Tognonato, 2003, p. 202).

A través de la Historia de vida, del relato de una vida, se intenta mostrar la sociedad en que está inserto el narrador, tal y como él la experimenta, sus problemáticas, temas sociales, familias, grupos e instituciones de las que forma parte.

**Historia de vida** -life history- destaca por la **interpretación** de la vida del sujeto por parte del investigador. Relacionándola con el contexto social, cultural, político, religioso y simbólico en el que transcurre, como influye y es transformado por el individuo.

**Relato de vida** -life story- la **transcripción del material recogido** minimizando la intervención del investigador. En algunos casos se vincula con los testimonios periodísticos.

La propia vida es una narración, una historia con un comienzo y un final, es temporal, narrable entre el pasado y el futuro. “La historia de vida es la mejor ilustración posible para que el lector pueda penetrar empáticamente en las características del universo estudiado” (Pujadas 2002, p. 45). Para Bruner (1998, p. 135) hablar

de “la vida como narrativa, es la construcción narrativa de la realidad en la medida en que la forma narrativa es un modo de ordenar la experiencia, de construir la realidad” Los modos de hablar y de conceptualizar lo que hacemos se vuelven tan habituales, sostiene Bruner (1987), que son formas dadas de estructurar la experiencia, no sólo del presente, sino para proyectarla al futuro. La vida es llevada de modo inseparable a como es contada, justamente los cambios en la existencia vienen dados por las revisiones que hacemos en el relato para (auto) contar nuestra vida. Sin narración la acción perdería el sujeto.

#### 6.4.1.2 **Historia de vida una herramienta de investigación social**

La elaboración de una Historia de Vida requiere una cuidadosa planificación, se han de tomar ciertas decisiones y profundizar en temas como: tipo de diseño, muestreo, eje temático, guía.

Al preparar **el diseño**, nos planteamos abordar la investigación a partir de Historias de Vida, también llamados **caso único**, tal como se presentan en el análisis los casos de Claudia y Lupe, (Ferrarotti, 1988) o de varios relatos, más en la línea de Bertaux (1997, p. 74), tendremos un “diseño **multivocal** o polifónico”, que nos permite **cruzar** referencias y **relatos** de distintas personas, tal como se ha llevado a cabo en el apartado del análisis con el acoso escolar – capítulo 8-

La **esquemmatización de las historias de vida**, se realizará en tres momentos: **Preparación, recogida de datos, análisis y sistematización de la información obtenida**. Para ser fructífero ha de ser un proceso dinámico en el que las distintas etapas pueden superponerse (Plummer, 1983), supone plantear las temáticas en las entrevistas, su posterior transcripción, ordenamiento e

interpretación. Realizar la historia de vida de una persona supone sumergirse en otra existencia, exige del investigador tiempo y disposición, la constante revisión de los temas y una ida y vuelta permanente entre el material obtenido y el diseño, para enriquecer los resultados del proyecto.

#### 6.4.1.3 Preparación de la historia de vida: muestreo, eje temático, guía

Se tendrán en cuenta tres tópicos considerados centrales para el éxito de la historia de vida: muestreo, contexto o eje temático, y guía.

##### **Muestreo**

Hay que elegir, afirma Smith (1994, p. 289) “un héroe/heroína que ofrezcan elementos valiosos para el análisis”. No se busca representatividad estadística, el muestreo se basa en **criterios teóricos**. En los diseños multivocales o polifónicos lo importante será garantizar que los entrevistados den cuenta de un **rango de experiencias individuales**. Miller (2000, p. 76) “el éxito de este muestreo es garantizar un rango de individuos que representan todos los tipos o grupos significativos para el fenómeno o tópico bajo estudio”.

Debemos describir como se eligieron los informantes, Plummer (1983) asume que se han de explicar los criterios de selección del narrador, o si tiene lugar a partir del contacto establecido en el trabajo de campo, es lo que Bertaux (1997, p. 54) denomina “efecto bola de nieve”. Lo importante es que **el narrador esté dispuesto a hablar de sí mismo**, de sus experiencias, de su familia, formación, etc. La historia de vida la cimientan entre narrador e investigador, siendo fundamental la colaboración de ambos.

A través de sus experiencias, los seres humanos expresan su pertenencia social y cultural, ayudando a comprender los horizontes de sentido y los logros que articulan sus acciones, rescatando **sujetos anónimos** que constituyen la “**mayoría natural y normal**”. Son individuos definidos en la escala que el investigador considere oportuna en su investigación. Para Bourdieu (1993, p. 11) “Es esa miseria de posición, referida al punto de vista de quien la experimenta al encerrarse en los límites del microcosmos, está destinada a parecer, como suele decirse completamente relativa, esto es, completamente irreal, si, al asumir el punto de vista del macrocosmos, se la compara con la miseria de condición”; referencia cotidianamente utilizada con una doble finalidad, de condena “no tienes que quejarte” o consuelo “sabes que hay quienes están mucho peor”.

En la selección de los 11 narradores seguimos un tipo de **muestreo incidental**, por su facilidad para participar, y la **representatividad** de su contenido, al tratarse de alumnos que respondieron voluntariamente a nuestra petición de participantes, permitiéndonos la publicación del caso, manteniendo en todo momento el anonimato con la utilización de nombres ficticios.

### **Eje temático**

Es el filtro a partir del cual se desovilla la historia de vida del sujeto, responde a los intereses de la investigación surgiendo de las preguntas de investigación.

Preparar la **entrevista** supone aprender acerca del contexto en que se desenvuelven los sujetos, **sistematizar la información** de las circunstancias de su vida (Atkinson, 1998). La perspectiva biográfica es la “intersección **entre el sujeto** y la **estructura social**” (Miller,



2000, p. 75; Sautu, 1999, p. 21) relacionando la experiencia personal con los hechos en los que se participa.

Se sistematizan los conocimientos sobre el estado de la cuestión, “construyendo la historia de vida desde una **perspectiva o trama**” (Smith, 1994, p. 291). El investigador enfoca, dejando un espacio abierto para que el narrador reconstruya su experiencia, permitiéndole recoger los hitos de su vida. Existiendo un pacto en el que se recoge un **pre-centramiento** de la entrevista que permita desarrollar la temática de la investigación.

### **La guía**

Además del eje conceptual, que nos sirve de marco para las entrevistas, destacamos dos características del relato de vida: el “énfasis en lo diacrónico” (Smith, 1994, p. 298) y la “perspectiva holística” (Miller, 2000, p. 74)

Los datos deben estar ordenados **diacrónicamente** en una “línea de vida” en la que los narradores encuentran más continuidad que ruptura, Bertaux (1986) lo llama “ideología biográfica” y Bourdieu (1986) “ilusión biográfica”.

El componente **holístico** porque “el que relata cuenta la vida como un todo y el investigador debe enfocar las experiencias del narrador relacionándolas con los hechos sociales de los que forman parte” (Miller, 2000, p. 74). Contar la vida es un proceso largo y se han de respetar los ritmos del entrevistado, considerar los ambientes en los que se desenvuelve, y las personas con las que construye lazos de afecto, amistad, o relaciones profesionales (Bertaux, 1997).

La guía de la entrevista puede ser **abierta**, lista de temas prioritarios que nos interesa desarrollar y no una serie de preguntas concisas. Holstein y Gubrium (1995, p. 76) lo consideran “más una

**agenda conversacional** que un procedimiento directivo”. Denzin (1989) sugiere que el investigador indague en la experiencia objetiva, subjetiva, simbólica y relacional de la vida a tratar. En los puntos de la guía han de incluirse cronológicamente las distintas etapas, infancia, adolescencia,... para poderlas cruzar, con la experiencia familiar, social, educativa, religiosa, laboral del narrador. La construcción del tiempo biográfico es subjetiva, y cargada de sentidos que pueden escapar a las cronologías. Los narradores elaboran sus nociones del tiempo a partir de percepciones situadas desde el punto de vista de la pertenencia social, económica, cultural, étnica, de género y formativa. Se les pedirá que describa ciertas situaciones y ambientes, que cuenten historias de hechos, representaciones que más le han impactado (Denzin, 1989).

Un apartado especial de la historia de vida es la familia, que para Bertaux (1996, p. 12) son “unidades autoorganizadas de producción de otros miembros, microsistemas autopoiéticos orientados hacia la producción de energías humanas de sus propios miembros, tanto en la vida cotidiana como a largo plazo”. Generadora de estrategias de reproducción y supervivencia de sus miembros, se prestará atención a su ciclo de vida: momento reproductivo, responsable del cuidado de los hijos, de la obtención de recursos para sostenerla, sin olvidar la distribución de roles en el hogar en función del género, incluso construir diagramas que transcurren de generación en generación. El seguimiento de “la historia familiar es una herramienta interesante para investigar las articulaciones entre el individuo y la estructura social” (Miller, 2005, p. 49). Culminando con una narrativa en la que plasma la identidad del yo que es la historia de vida.

## 6.5 HISTORIAS DE VIDA Y RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL YO

Según hemos señalando, una historia de vida no es solo una recopilación de recuerdos pasados -reproducción exacta de pasado-, ni tampoco una ficción, es una **reconstrucción desde el presente** -identidad del yo-, en función de una trayectoria futura. Interpretarse a sí mismo, narrar la historia de nuestra vida es una **autointerpretación** de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración. “El tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Taylor, 1995, p. I). Es contando nuestras propias historias como nos damos a nosotros mismos una identidad, reconociéndonos autores de nuestros propios actos, como imputables y responsables, capaces de afrontar las consecuencias (Ricoeur, 1995).

Del mismo modo el análisis de la narrativa va en paralelo con el análisis del yo-entidad personal apuntado por Giddens (1995). **La identidad** es el entendimiento reflejo por el individuo en función de su propia biografía. Como proyecto reflexivo, no es una entidad fija, estable, el relato de vida en su construcción del yo, proporciona una conciencia parcial y selectiva, desde una coyuntura temporal particular. La identidad no es una autoimposición del medio -como un sociólogo pretendió-, ni menos el desarrollo de una esencia previa -como una determinada filosofía quiso fundamentar-. Lo que yo soy está unido a mis circunstancias, al camino recorrido, incluso hasta lo más elemental como saber dónde estoy, suelo saberlo a través de mi percepción de cómo he llegado ahí, le damos un sentido a esta acción mediante una comprensión narrativa de lo realizado y de lo que queremos llegar a realizar. **El pasado asumido en el presente es**

**también un signo y una profecía del futuro.** Podemos orientarnos en nuestro caminar al mirar “la huella de nuestros pasos”, de igual manera, la narrativa es algo más que un simple estructurar mi presente, nos permite comprender nuestra vida como un relato.

Dentro de las diferentes caras de la identidad, individual y grupal, entramos en ese juego recíproco que hace que se reconozca y reafirme la identidad individual por parte del grupo. De ahí el esfuerzo de los individuos en ser reconocidos por sus iguales, y la consecución de la identidad grupal como reconocimiento político.

Sobre narrativa e identidad, la escritura del yo, memorias, diarios íntimos, etc. hacen coincidir la identidad del autor, la del narrador y la del personaje; cuando escribimos un relato estamos plasmando nuestra existencia. Contar/contarse los relatos de la experiencia, es al tiempo una buena estrategia para reflexionar sobre la propia identidad, para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos. Es así como este yo concreto y singular construye una narrativa coherente de su vida, acciones y elecciones. Expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, las relaciones y singularidad de cada acción. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos, (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos). “El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 1988, p. 27).

### **6.5.1 La Historia de vida como herramienta de investigación educativa**

Por su propio origen, la **investigación narrativa en educación** es **interdisciplinar**. Es el lugar de encuentro donde confluyen e interseccionan diversas ciencias humanas y sociales. Todas ellas

coinciden en cuanto se interesan en los modos como los humanos damos significado al mundo mediante el lenguaje. Se partió de la creencia de que la práctica puede ser cambiada por la teoría, ignorando esas complejas redes que han configurado las historias de vida personales, vocacionales y profesionales. “Nosotros vemos vivir una vida docente como un proceso en construcción. Las vidas de la gente están compuestas a lo largo del tiempo: las historias son vividas y contadas recontadas y re-vividas” (Clandinin y Connelly, 1997, p. 203).

### **6.5.2 Desafíos y perspectivas**

Los relatos de vida por su propia idiosincrasia llevan a desafíos que han de tenerse en cuenta.

El carácter social del relato y su relación con la construcción identitaria de su autor, inserto en un contexto y grupo social, dificulta que el relato esté libre de influencias de otros actores o instituciones.

Desde la sociología de la religión se han observado las similitudes en el relato de ciertas experiencias con la conversión. La extrema estandarización de los relatos de lo ocurrido al contactar con un grupo religioso los podemos articular en un momento inicial, de desencuentro consigo mismo, con su familia y amigos, en el que la carencia afectiva le lleva a situaciones de angustia y ansiedad, y en consecuencia a distintos vicios; un segundo momento de contacto con el grupo en el que tras el primer sentimiento de rechazo, comienza una “epifanía”, “conversión” o “Kairós” en el que se produce un cambio en sus relaciones sociales reconociendo vínculos y su transformación, resignificado por ellos como el poder de la divinidad

manifestado en el grupo; y un tercer momento definitivo de integración a la comunidad, reorganizando la propia existencia según los valores del grupo.

La historia de vida se construye al margen de la labilidad de los recuerdos, que son actualizados en marcos, grupos o corrientes que los vuelven plausibles (Halbwachs, 1994, 1997; Namer, 1987; Candau, 1998; Lavabre 1994). El relato, que es la puesta en escena de los recuerdos en palabras, es expresado a su vez a través de moldes narrativos que permiten a instituciones, grupos y sujetos encuadrar significativamente sus experiencias.

La construcción de la historia de vida se relaciona con la “epistemología del sujeto conocido” (Vasilachis de Gialdino, 2000, p. 219). Considerar el **conocimiento** producto de la interacción entre seres humanos, implica incorporar la **reflexividad** a la práctica de la investigación, no para controlar sesgos como sugieren otros paradigmas, sino para “**comprender** los procesos a partir de los cuales, el entrevistado, en interacción con el investigador, **atribuye sentido** a hechos y experiencias de su vida” (Holstein y Gubrium, 1995, p. 79). El investigador, al interpretar el significado de una historia de vida, no sólo da forma, **recontextualiza** y emplea sus conocimientos y los del investigado, reflexionando sobre su propia experiencia, conocimientos, afectando a su manera de entender el mundo. Emulando a los etnógrafos, desarrolla su actividad en el contexto habitual del investigado, recurriendo a su entorno natural para la obtención de datos que le permitirán construir su **producto final la narrativa**, de ahí la relación entre narración y etnografía.

### 6.5.3 Sobre la relación entre narración y etnografía

La orientación etnográfica ha adoptado más decididamente que otras ciencias sociales el enfoque narrativo **-la cultura como texto-**,

entendiendo su tarea como “una ciencia interpretativa en busca de significaciones”.

La etnografía toma un estatuto narrativo, haciendo de los antropólogos, en cierta manera, narradores de cuentos. “Hacer etnografía es como tratar de leer -en el sentido de “interpretar un texto”- un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas, de comentarios tendenciosos, además escrito no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada”.

“Se **aprende mediante el acto de contar** [...] Al contarlo en grupo se convierte en educativo, porque más allá de escribir sobre sí, tiene una audiencia que escucha y responde, lo que hace posible conjuntamente una respuesta imaginada y una respuesta actual. Estas posibilidades de imaginar una respuesta y la respuesta, son importantes para el narrador. Las posibilidades educativas son grandes porque el significado del relato es reformulado y, al tiempo el significado del mundo al que el relato se refiere”. (Clandinin y Connelly, 1995, pp. 155-156).

El pasado puede estar cerrado, pero no el futuro, y tanto la voluntad como la capacidad de elección se mueven hacia el futuro. **Cada persona debe crear su proyecto, su mundo de vida.** «Éste - es *mi* camino, - ¿dónde está el vuestro?», así respondía yo a quienes me preguntaban «por el camino». *¿El* camino, en efecto, - no existe! Cada estudiante ordenará su propia experiencia a su manera, cada uno se transcenderá a sí mismo, se superará y se apropiará de ciertas dimensiones de la cultura conforme se presentan a su conciencia. Cada estudiante está ligado a sus compañeros no por tener patrones similares en sus *mundos-de-la-vida*, sino por la intersubjetividad del lenguaje, de los significados acumulados, de la historia. Si percibe su libertad y es capaz de actuar según ella, entonces tiene su propio camino.

## 6.6 RELATOS DE LA VIDA COMO AUTOBIOGRAFÍAS COMPARTIDAS

Los **11 relatos** de vida son resultado de las conversaciones y entrevistas narrativas, materiales visuales y documentos personales que nos han aportado los protagonistas de estas historias. La totalidad de las entrevistas han tenido un carácter formal, han sido grabadas y posteriormente transcritas; otras han tenido un carácter más informal o conversacional y han sido recogidas en notas de campo y en una película de su historia de vida -ver en anexo 1 Movie Maker-. Toda la información *emic* ha sido recogida de forma gráfica en un borrador biográfico leído, compartido y consensuado con nuestros narradores.

Tomando esos textos narrativos como base empírica -borrador biográfico y transcripciones de entrevistas-, hemos confeccionado y presentado los relatos de vida en forma de simulaciones autobiográficas o “**autobiografías compartidas**” pasando al análisis de las situaciones vividas por nuestros futuros docentes, que y consideramos fundamentales en su evolución, descartando así otras formas posibles de elaborar y presentar relatos de vida, como la sucesión de preguntas y respuestas, como si de una entrevista se tratase, y la yuxtaposición de episodios de vida ordenados por temas.

La forma de confeccionar y presentar los relatos de vida por la que hemos optado -la autobiografía compartida- conlleva una **elaboración literaria** del texto biográfico, facilitando su lectura a la par que lo hace más atractivo. De este modo proporciona al lector un mejor acceso a las vivencias narradas, y a través de éstas al conocimiento de la realidad objeto de estudio, recogida en los objetivos de investigación.



Si atendemos al sentido estricto de “autobiográfica” -la vida de una persona escrita por ella misma-, nuestros relatos de vida no son en puridad autobiografías, pues los itinerarios y acontecimientos vitales que recogen (bio-) no han sido propiamente escritos (-grafía) por las mismas personas que lo han vivido (auto-), por los propios protagonistas de los relatos de vida. Han sido escritas por nosotros y las hemos presentado en forma autobiográfica, “como si fuesen autobiografías”. Y por el hecho de compartirlas con nuestros alumnos para llegar a un consenso y aprobación, dado que tales historias no existirían sin su colaboración, consideramos ético mantener la **autoría compartida**, así que las vamos a denominar por consideración hacia ellos “autobiografías compartidas”.

Ahora bien, y eso es fundamental, las hemos elaborado a partir de los testimonios de nuestros narradores - recogidos en los distintos contextos formativos, a través de la **observación directa**, en las horas de asesoramiento y tutoría en su formación, material fotográfico y la realización de su historia en imágenes con una película, historia formativa, y grabaciones de entrevistas- de las informaciones -sobre acontecimientos, vivencias, sucesos, vicisitudes, personas importantes, familiares, trayectoria escolar- y las expresiones -frases, palabras- que estos nos han transmitido, ciñéndose escrupulosamente a las primeras y manteniendo en todo lo posible las segundas. El control de la relación de autoridad en la interacción profesor-alumno, ha sido mediado por la intervención de otro profesor que ejercía de observador externo.

La situación, por tanto, no afecta a la vida de las personas, a las experiencias vividas por nuestros narradores que no son ficticias, ni han sido inventadas por nosotros son las que nos han relatado; solo hemos intervenido en la redacción de las mismas, en la elaboración y presentación escrita de esas vidas teniendo en cuenta

su ordenación diacrónica y por tramas. Nuestras autobiografías compartidas, lo son de relatos de vida reales. Dicho de otro modo, la simulación concierne al prefijo auto- y no al prefijo bio-, son resultado, de la progresiva obtención y reelaboración de materiales de distinto tipo y de diferente nivel.

Tenemos, en primer lugar, los **relatos** que nuestros narradores nos han transmitido de sus vidas o, para ser más precisos, de determinados episodios de estas. En segundo lugar tenemos la recogida y plasmación escrita de ese relato biográfico oral, en **transcripciones** de las entrevistas grabadas. Este nivel supone un paso desde lo oral a lo escrito, del habla a la escritura.

Las transcripciones las consideramos el resultado final del **relato de vida como acto de habla** y los materiales base con los que comienza la confección de la autobiografía compartida. Con esta nos encontramos ya en un nuevo nivel, en el cual se procede a la elaboración de un texto a partir de otros textos -anotaciones, transcripciones y recopilación fotográfica-. El paso desde el segundo nivel a este tercer nivel acontece dentro del ámbito de la escritura. Mientras que las notas y las transcripciones suponen la plasmación escrita de un relato oral, la autobiografía compartida constituye propiamente una **reelaboración** escrita de esos textos de base; supone, como hemos dicho, la confección de un texto a partir de otros textos. Los hemos elaborado con el fin de componer mejor su estructura diacrónica y por tramas.

Bertaux (1997) es considerado la piedra angular en el desarrollo metodológico y justificación epistemológica de los relatos de vida, basándonos en sus planteamientos sobre el método biográfico, **esbozaremos una disertación en defensa de la inclusión de las autobiografías compartidas en el cuerpo de la presente Tesis Doctoral.**

Sin olvidar autores como Thomas y Znaniecki (1918-1920), precursores del método biográfico, señalan que los documentos personales abarcan todos los registros escritos, visuales, auditivos,... que reflejan una trayectoria humana o ponen de manifiesto la percepción subjetiva que los narradores tienen de sus vivencias y de su mundo, confiriendo “un aroma fresco y agradable” a los diferentes relatos estudiados.

**Discrepamos de la posición de Bertaux** (1997), contraria a que los científicos sociales elaboren y publiquen relatos de vida *in-extenso* o completos. Nosotros no compartimos este parecer por ello vamos a estudiar los argumentos que Bertaux esgrime para rechazar la publicación *in-extenso* de narrativas biográficas con el fin de exponer las razones que, en nuestra opinión, avalan y justifican la confección y edición de los relatos biográficos completos.

Para que sea posible elaborar y publicar de manera correcta y adecuada un **relato de vida in-extenso** deben cumplirse varios **requisitos**. Bertaux (1997, pp. 127-129):

1. **Aprobación por parte del sujeto** biografiado para que su relato de vida pueda ser público.
2. El relato de vida debe ser **típico y representativo** del caso o asunto a investigar, justificando su tipicidad.
3. El relato de vida debe ser **suficientemente rico**.
4. Para que esto sea posible se deben cumplir dos condiciones (que requiere un gran esfuerzo y una importante inversión de tiempo). En primer lugar es necesario un trabajo previo con los informantes para que estén dispuestos a compartir todo el **tiempo** que supone la recogida de datos a través de las entrevistas, notas de campo,... para poder llevar a cabo

el relato de vida. Un segundo **trabajo** sobre esos materiales de base con el fin de **transcribirlos**, seleccionarlos y adecuarlos a un relato de vida **legible**.

5. El relato de vida debe ir precedido de una **introducción** en la que se informe **de las condiciones en las que se obtuvo**, de las relaciones del investigador con los narradores.
6. Para que los relatos de vida cobren realmente valor sociológico, no pueden publicarse solos; han de ir **acompañados de un comentario** sociológico **apropiado**.

En opinión de Bertaux (1997, p. 127) cumplir con todos esos requisitos resulta una misión imposible. Discrepamos de esta opinión y creemos que **es posible satisfacer esos requisitos**; consideramos que en nuestros relatos cumplimos con ellos de manera adecuada y con suficiencia.

- Con respecto a la primera característica, **contamos con el beneplácito de cada uno de nuestros 11 narradores** para publicar su correspondiente relato de vida; han sido debidamente informados del uso y de la posibilidad de que sus narrativas vitales pudieran llegar a ser públicas. Hemos tenido en cuenta su juventud (dentro de su mayoría de edad) y las consecuencias que pueden tener algunos acontecimientos, por lo cual no vamos a revelar sus nombres reales para preservar su verdadera identidad.
- En relación a su segunda característica, consideramos que nuestras **autobiografías compartidas son representativas y típicas** para los objetivos de nuestra investigación, dado que hemos encontrado en nuestros narradores relatos que podrían ser de cada uno de ellos, repiten vivencias, problemáticas, trayectorias académicas, y hasta nos atreveríamos a decir la

reproducción de deseos y juegos infantiles representando el rol de profesor, por no referirnos al factor género, que no es motivo de esta investigación.

- En el tercer condicionante, Bertaux (1997) no especifica en qué debe consistir la riqueza, ni la representatividad de algunas características esenciales que debe reunir un relato de vida para ser publicado in-extenso. Pensamos que un aspecto de **riqueza es la cantidad** de información que tenemos sobre el fenómeno educativo estudiado, así como **la calidad de dicha información**. Consideramos que es un trabajo suficientemente rico gracias al trabajo habido con nuestros narradores -cultivo de relaciones personales, mantenimiento de conversaciones, realización de entrevistas- destinados a la obtención de materiales empíricos (notas de campo y grabaciones) con los que confeccionar el relato de vida. Posteriormente con estos materiales base hemos realizado una selección, hemos tejido un relato de vida legible. Sin olvidar la novedad de la información obtenida sobre aspectos poco conocidos como es la identidad de los alumnos del CESDB. Añadir que estas informaciones tienen un alto grado de **fiabilidad**, conforman una visión realista, verídica y empíricamente fundamentada de nuestros actuales estudiantes del Grado de Maestros en Infantil y Primaria.
- El hecho que nuestros relatos de vida sean suficientemente ricos, contengan un elevado número de informaciones de calidad, ha sido posible porque hemos llevado a cabo **las labores** que Bertaux (1997) apunta -se pueden constatar en nuestros anexos de grabaciones, transcripciones, Movie Maker, borrador biográfico- y nos ha supuesto, en efecto, bastante **esfuerzo** e inversión de **tiempo**. Las entrevistas narrativas nos

han permitido recabar información relacionada con nuestras preguntas de investigación, teniendo en cuenta que nos ha supuesto una gran inversión de tiempo en relaciones sociales a través de actividades de distinta naturaleza, gestionar temas de becas, asesoramiento en cuestiones personales y académicas, invitaciones varias, escuchar las múltiples necesidades de nuestros narradores y encauzarlas, etc. En el caso de las entrevistas grabadas hemos tenido que proceder posteriormente a su transcripción sumando más esfuerzo y tiempo. También, nos ha llevado tiempo la preparación de la entrevista, su posterior análisis, el orden diacrónico de sus relatos, su ordenación en tramas. La realización de algunos arreglos lingüísticos, pues los mismos narradores cuando les hemos dado a leer las transcripciones de la entrevista, a veces se sorprenden de sus palabras -repeticiones en exceso, palabras que no se corresponden con lo que querían expresar, insuficiencia en sus descripciones- solicitando corregirlas. Hemos realizado supresión de redundancias, ajustes en la concordancia del tiempo verbal, rectificación de construcciones agramaticales, enmienda de cacofonías, intentando lograr una exposición más clara de los acontecimientos y de las situaciones que nuestros narradores nos han descrito, así como conseguir precisión a la hora de plasmar sus opiniones y el sentido de estas.

En el proceso de elaboración de las autobiografías compartidas, no hemos olvidado la estética literaria, ni nunca hemos realizado correcciones que pudieran alterar o desvirtuar el sentido de los relatos de vida.

- En la **introducción a los relatos biográficos**, explicamos cómo entramos en contacto con nuestros protagonistas, la relación

que mantenemos con ellos y la forma en la que los entrevistamos. Así cumplimos el quinto requisito según Bertaux.

- Finalmente, el último requisito para la publicación de relatos de vida in-extenso: publicar los relatos de vida **acompañados de un comentario** sociológico/educativo. Bertaux (1997) señala que dicho comentario no debe limitarse a una simple paráfrasis de los contenidos del relato biográfico, también añade que comentar o analizar un relato de vida no consiste en extraer todos los significados posibles que este pudiera contener, no agotamos todas las posibilidades del análisis.

A nuestro entender, la adecuación educativa de los comentarios de los relatos de vida, hay que valorarla en función de los objetivos marcados al inicio de nuestra investigación. Así, este análisis debe cumplir las pretensiones que nos proponemos en esta Tesis Doctoral: Conocer las vicisitudes que nuestros docentes en formación han tenido en distintos momentos de su trayectoria vital, y como con el apoyo de su red social han sido capaces de resignificarlos y encontrar un sentido a su vida. Este proceso de superación culmina con su emponderamiento y acceso a la Universidad.

Consideramos que **cumplimos**, incluso **con creces**, con todos los **requisitos** dado que presentar los relatos de vida como autobiografías compartidas es más exigente -supone una mayor inversión de tiempo y esfuerzo- que la modalidad propuesta por Bertaux (1997, p. 29), que para la publicación de un relato de vida *in extenso* nos aconseja publicar como anexos las transcripciones de las entrevistas tal cual, incluidas las preguntas del investigador.

Contrariamente a lo que Bertaux afirma, hacer efectivos los seis puntos anteriores **no es una misión imposible**; nosotros, al menos

hemos sido capaces de llevarlos a cabo. Reconocemos que su cumplimiento no es fácil y damos fe de que nos ha supuesto una importante inversión de tiempo y de trabajo.

Aunque Bertaux manifiesta que es casi una misión imposible, también confirma (1997, p. 128) que la confección y edición de narrativas biográficas in extenso puede llevarse a cabo en “casos excepcionales”, otorgar voz en el espacio público a personas que pertenecen a categorías sociales que rara vez tienen la oportunidad de expresarse en él, contribuyendo así a su democratización, a la reflexión educativa, y este puede ser uno de esos casos excepcionales. Consideramos que esta razón justifica la publicación de los relatos de vida in extenso que se hallan presentes en esta investigación. Estos relatos de vida completos son un buen medio para dar voz a los sin voz y valorizar a nuestros futuros docentes.

En nuestra opinión para poder elaborar relatos de vida de calidad, hay que disponer de un material empírico de base que sea igualmente de calidad -grabaciones de entrevista con información amplia, rica, fiable y verídica- y este material sólo podemos obtenerlo si realizamos trabajo de campo para su posterior elaboración en datos de vida.

... establecer, cultivar y mantener relaciones con los miembros del grupo estudiado, lo que implica un aprendizaje a cerca de los modos, las etiquetas y los valores que rigen las relaciones en él [...] como si el investigador fuera un miembro más. Pero con más realismo habría que reconocer que lo más que se consigue es ser un <<nativo marginal>>. (Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 2007, p. 15).

Siguiendo este procedimiento facilitado por la antropología -presencia continuada en el campo, convivencia con los narradores, establecimiento de relaciones de confianza con estos,...-, consideramos que en el trabajo día a día con nuestros alumnos



hemos sido capaces de actuar como etnógrafos viviendo con ellos en la “comunidad indígena” de alumnos que serán futuros maestros.

Geert (1989) puntualiza, lo que en otros tiempos parecía una dificultad técnica, poner “las vidas de quien se investiga” en nuestras obras, ha pasado a ser un asunto moral, ético, político, e incluso epistemológicamente delicado. Los antropólogos se han visto obligados a añadir a su preocupación reciente si es “honrado” lo que están haciendo, preguntándose quiénes somos “nosotros” para describirlos a “ellos”.

Preocupación, por otra parte, que debería quedar minimizada, con un tratamiento respetuoso de la información obtenida, preservando la confidencialidad de los datos, manteniendo el anonimato, en especial cuando estas autobiografías compartidas son las principales fuentes de datos de una investigación como ocurre en nuestro caso.

## **6.7 RECOGIDA DE DATOS. LA ENTREVISTA EN INVESTIGACIÓN NARRATIVA**

El relato oral ha sido una **forma de transmitir y perpetuar el conocimiento de manera rápida y sistemática. Si queremos saber de nuestros alumnos**, comprender su realidad, sus vidas, motivaciones, decisiones, cómo comprenden su mundo y su vida **¿Por qué no preguntarles?** ¿De qué? De sus **experiencias, sentimientos, esperanzas, del mundo en que viven, fortalezas, sueños, temores, vicisitudes, riesgos, motivaciones, la razón de su toma de decisiones**,... Por lo cual vamos a oír sus ideas, opiniones, con sus propias palabras. Aprender sobre sus situaciones concretas (escolar, laboral, social, personal...) de esta forma **construimos conocimiento a través del relato oral. Con este fin**

**hemos utilizado la entrevista como fuente de información**, que intercambian dos personas con respecto a un tema de interés: la **reconstrucción de la experiencia** de su vida. La idea de conversación aquí es central, y supone la presencia de otro en relación **con el cual se construye el relato**. Bertaux, (1997, p. 59), retomando a Ferrarotti (1997) sostiene, que “nadie cuenta su vida a un grabador, a un maniquí tampoco”. Todas las entrevistas “son construidas in situ,..., son eventos interactivos, un producto de la conversación entre los participantes de la entrevista” (Holstein y Gubrium, 1995, p. 2). La **forma dialógica** y “oral más espontánea” (Bertaux, 1997, p. 34), caracteriza así al relato de vida, que no se desgrana siguiendo una línea cronológica exacta, sino que reconoce idas y venidas, da espacio a los olvidos y a los recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones. No olvidemos que lo que recogemos cuando realizamos un relato son las **interpretaciones del entrevistado**, son hechos de los cuales ha formado parte, que se elaboran **a partir del presente** de la persona, de sus **deseos, proyectos y perspectivas** en el momento que realizamos la entrevista.

“Literalmente una entrevista es una **visión-entre**, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común, para obtener conocimiento de sus informadores” (Kvale, 2011, p. 27). “Es el cauce principal para llegar a la realidad múltiple” (Stake, 2010, p. 63). A través de la conversación se obtiene información directa sobre el modo en que los demás experimentan, interpretan y conciben el mundo del que se habla. Es una situación social de carácter pragmático y un proceso comunicativo regulado por normas sociales compartidas, en la que la misma sociedad se produce y se reproduce.

Las publicaciones sistemáticas sobre entrevistas de investigación son un fenómeno nuevo de las últimas décadas. Han sido muy utilizadas por los antropólogos y los sociólogos, pasando en la actualidad a ser un método común de investigación en cualquier disciplina. Nosotros vamos a utilizar la entrevista para la **reconstrucción** y **análisis retrospectivo** de acciones pasadas con enfoque biográfico, considerando su dimensión histórica y como medio en la búsqueda de comprensión.

Dichter (1960), es el precursor de la “entrevista en profundidad”, modalidad que vamos a seguir en nuestra investigación.

Con la llegada de las Grabadoras portátiles (1950) y los programas informáticos (1980) se dio un gran avance en el análisis cualitativo de las entrevistas transcritas. Estos instrumentos nos pueden desbordar por exceso de información en nuestro trabajo investigador, por lo cual proponemos no más de dos o tres entrevistas de alrededor de una hora, focalizando convenientemente los temas a tratar.

No hay recetas en su diseño, se debe hacer una reflexión sobre el objeto de investigación. Quien entrevista debe desarrollar ciertas **cualidades** relacionadas básicamente con la **escucha y la comprensión**. Como Bertaux (1997, p. 51) sintetiza, se trata “de aprender a escuchar bien, a preguntar, [...] y de comprender en el momento las palabras del otro; controlar las propias pulsiones; hacer las preguntas justas en el momento justo”. Sautu (1999, p.42) recomienda “desencadenar el relato del entrevistado a partir de una pregunta inicial, dejar hablar y luego preguntar para tener precisiones sobre determinados temas”.

Dejar hablar al entrevistado, no interrumpir permanentemente, es una regla básica que cita la mayoría de los manuales de métodos cualitativos. El investigador puede luego recurrir a ciertas técnicas, como la provocación consciente, si considera necesario contestar argumentos del narrador, o someter a discusión con el participante su propia hipótesis. “La entrevista en la historia de vida es una **herramienta que construye sentido**: el rol del investigador consiste en abrir temas, incentivar reflexiones, sugerir interpretaciones, proponer perspectivas nuevas” (Holsteim y Gubrium, 1995, p.78).

La entrevista cualitativa se considera un **lugar de encuentro y construcción de significados compartidos a través de la interacción lingüística**. El conocimiento es interrelacional, tiene una naturaleza conversacional, narrativa, lingüística, contextual, es una construcción social, nos permite obtener conocimiento de nuestro entorno educativo y la construcción del yo.

Es una conversación en la que el conocimiento se construye en y mediante una relación interpersonal, con autoría y producción compartidas por el entrevistador y el entrevistado. Pretendemos entender el mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los narradores y en sus propias palabras, las descripciones explícitas y los significados expresados, así como lo que “se dice entre líneas”.

El problema decisivo no es dirigir o no, sino saber a dónde dirigir las preguntas de la investigación; se deben dirigir a conocimientos nuevos fidedignos, que valgan la pena, a aspectos que hayan quedado oscuros en otros relatos, o repetir algunos contenidos **para llegar a la saturación**. Relatos matizados de diferentes aspectos del mundo de la vida del entrevistado, haciendo hincapié en su trayectoria académica, en sus momentos más significativos. Es importante que haya buena armonía, entendimiento entre ambos. La principal garantía de éxito es una cuestión subjetiva, en la que prima

la intuición y buena disposición del investigador, así como su paciencia.

Hemos tenido una actitud abierta a fenómenos nuevos e inesperados, asumiendo un compromiso ético con los participantes de la investigación. Partiendo de la premisa del **conocimiento construido** entre quien cuenta su vida y quien recoge el relato, el pacto entre uno y otro debe basarse en la transparencia. Siguiendo a Geertz (1991):

No tratamos de convertirnos en nativos o de imitar a los nativos. Solo los románticos o los espías encontrarían sentido en hacerlo. Lo que procuramos es conversar con ellos, una cuestión bastante más difícil de lo que generalmente se reconoce. (p. 27).

#### **6.7.1 Incidentes críticos, puntos de inflexión, momentos cruciales, kairós, epifanías, turning points**

Destacamos ciertos momentos de la existencia de los narradores, el relato de una vida se construye a partir del encadenamiento de hechos significativos, Denzin los llama epifanías o “Turning points” Smith, (1994, p. 287); Sautu (1999, p. 63), momentos críticos. También denominados incidentes críticos, puntos de inflexión, momentos cruciales, **kairós que al utilizarlo como llamada religiosa implica conversión.**

Son acontecimientos clave que han marcado la trayectoria de vida de los narradores. Para nosotros, los investigadores es importante profundizar en estos sucesos, que son comprendidos por el sujeto como hechos “bisagra” en los que es posible determinar un antes y un después. Estos hechos los rastreamos sobre todo, en el campo de su **formación**, encontrando otras **experiencias** relacionadas con la **pérdida** como son: duelos, divorcios, y acoso

escolar, el primero relacionado con la pérdida de una persona significativa, el divorcio como pérdida de la estructura familiar, y en el acoso como rechazo del grupo de iguales o pérdida de red social. Estas vicisitudes, como ya hemos estudiado en el capítulo 4, son brechas producidas en el desarrollo de su personalidad, que pueden reabrirse con los golpes que la fortuna decida propinar. Metafóricamente lo comparábamos a la metamorfosis de patito feo a cisne, conversión que le permite verse bello y sin embargo frágil, jamás olvidará el trauma de sentirse feo, aunque podrá admitir su pasado de forma más soportable, mientras tenga los apoyos que el contexto y la red social le brinden.

No debemos olvidarnos que los **incidentes críticos**, son acontecimientos claves, eventos de la vida individual que dirigieron rumbos particulares marcando la trayectoria vital, la fascinación por el cisne blanco –adulto significativo- y nadar junto a él, con el fin de ayudar a otros “niños feos” y dar sentido a su vocación. Las posibles relaciones causales son establecidas por el investigador, aunque debería inducirse a que las determine el propio narrador. Nos interesaremos por acontecimientos o sucesos claves en la vida sobre los que han girado otras decisiones/trayectorias importantes.

Suponen puntos de inflexión, que pueden actuar de forma positiva o negativa, alteran la estructura de significados fundamentales de una vida, también denominados crisis o evolución cognitiva que afectan a las estructuras globales. Nuestro interés en estos proviene del hecho que permiten:

- a. **Delimitar fases críticas** que causaron un fuerte impacto en su vida, reconocidas como tales al ser rememoradas, sujetas a grandes variaciones interindividuales de carácter personal.

- b. Aparición de **personas significativas** sobre las que conviene indagar.
- c. **Momentos cruciales** relacionados con su formación, como pueden ser cambios de centro, repetición de curso, tomas de decisiones del itinerario a seguir, conflictos, etc.

El que un proceso adopte el carácter de crítico no depende del investigador, sino de la importancia que le atribuya el propio narrador. Estos incidentes proporcionan una buena base comprensiva para seguir y analizar la trayectoria de vida, pues se han tomado decisiones que van a afectar al desarrollo posterior. Responde al interés por conocer el pasado para poder explicar el presente y proyectar el futuro

## **6.8 EL RELATO DE VIDA, CONSTRUCCIÓN VERÍDICA**

Lo realmente vivido por las personas puede presentar diferencias, más o menos significativas, de manera que cuando cuentan su relato de vida, las interpretaciones que haga de su itinerario vital y de sus vivencias serán más o menos verídicas, puede presentar diferencias entre sí, incluso algunas contradicciones según el momento de su vida. Los narradores intentarán ofrecer al entrevistador una imagen coherente y positiva de sí mismos, ocultando, silenciando, disimulando, alterando e incluso falseando los aspectos más negativos de sus vidas (acciones reprobables, equivocaciones, debilidades, contradicciones, fracasos, momentos críticos). Así pues toda narrativa biográfica puede contener en -mayor o menor medida- idealizaciones, distorsiones e incluso mitificaciones de lo realmente acontecido o vivido por el sujeto (Franzke, 1989).

Estos elementos subjetivos resultan inevitables en el relato de vida; no obstante es posible reducirlos y tratar de controlarlos con la capacidad objetiva del narrador. Situación que obliga al investigador a conocer las posibilidades y tener conciencia crítica y reflexiva sobre los límites y puntos débiles del método biográfico.

A veces la estructura diacrónica del relato biográfico no se corresponderá exactamente con la estructura diacrónica del itinerario de vida, debido a fallas de memoria, recuerdos confusos, olvidos, ocultaciones,... según Bertaux (1980, p. 80) esas distorsiones aunque existan serán probablemente mínimas”, con lo que la correspondencia, aunque no sea absoluta, será “buena”. Considera una hipótesis posible suponer que el narrador ha memorizado correctamente los hechos más significativo de su historia real y su sucesión temporal, de manera que es capaz de incorporarlos en su narrativa vital, construyendo un “núcleo estable” que se mantiene más allá de los diferentes y cambiantes significados que el actor biografiado puede llegar a atribuir a sus vivencias (Bertaux, 1997, pp. 79-80).

En esta misma línea, Bertaux (1997, pp. 12 y 21) afirma que si las entrevistas narrativas están orientadas a la reconstrucción de situaciones y actos, a la captación de la “acción en situación”, a la configuración de “relatos de prácticas”, entonces los relatos contendrán “necesariamente” informaciones “exactas basadas en los hechos”.

A toda la problemática anterior añadimos la relacionada con la cuestión metodológica de la verificación de los contenidos del relato de vida. Es imposible comprobar el grado de verdad de un relato de vida, verificar todas las informaciones que el narrador nos transmite. Debemos darle credibilidad a lo que nos narran, otorgándoles un voto



de confianza presuponiendo su sinceridad. Debemos de disponer de elementos de juicio que nos permitan mantener esta concesión.

Por lo que a nuestros narradores se refiere, creemos disponer de elementos de juicio para conceder a sus testimonios un alto grado de sinceridad y confiabilidad. En el conjunto de nuestras relaciones con los alumnos, el clima creado, las buenas relaciones personales, el conocimiento de su vida personal, familiar y académica, nos permiten sustentar la anterior afirmación. La situación en que grabamos sus entrevistas propició que confiaran en nosotros y una apertura sincera a nuestro interés por conocer sus vidas.

En esta dirección los investigadores disponemos de técnicas (observación participante, el cruce de relatos biográficos y las entrevistas con fines verificativos) que nos permiten comprobar la verdad de las informaciones contenidas en los relatos de vida, o cuanto menos disponer de algunas instancias de control de su verdad.

Nosotros al llevar a cabo un trabajo de campo disponemos de grabaciones audio y video de las entrevistas, que nos han servido para confeccionar las autobiografías compartidas. Al mismo tiempo nos ha permitido ser testigos directos de algunos de los elementos biográficos (comportamientos, acaecimientos, relaciones entre personas).

Un aspecto más a considerar del método biográfico es su **idoneidad para producir descripciones y explicaciones coherentes** con las realidades sociales, sin olvidar su capacidad de comprender mundos y situaciones sociales o de una manera más amplia un determinado objeto social (Bertaux, 1997), pp. 37 y 49). Por ello hemos trabajado con un conjunto de relatos de vida, y los vamos a comparar con el fin de descubrir elementos biográficos -

situaciones, conductas, prácticas, vivencias, itinerarios formativos, elecciones profesionales, tipos de relaciones personales...- que se repiten en la mayoría de los relatos de vida de nuestros narradores dado que prácticamente pertenecen a un mismo grupo social.

Estas reiteraciones pueden ser consideradas una forma de confirmar la veracidad de lo relatado por los narradores, pues no es muy probable que sea una ficción, o una invención de todos los narradores. El hecho de tener elementos comunes en las biografías nos ha llevado a centrar el análisis en la reiteración de estos hechos, indagando en sus significados y eludiendo los elementos más subjetivos de sus biografías y como tales menos verídicos.

Fue esta relación de proximidad lo que más me ayudó en la tarea de mantenerme alerta, como sugiere Bourdieu (1999), Ante el esfuerzo por comprender las experiencias, frente a las condiciones en que construíamos nuestro diálogo. Una posición crítica y autocrítica que implica en palabras de **Bourdieu (1999) “vigilancia constante ante el sentido común”** (p.539), lo que más allá de profesar una suerte de introspección permanente, consiste en prestar atención a los bastidores del trabajo científico en sus dimensiones institucional e intersubjetiva.

Nosotros los (investigadores) reconstruíamos la historia incluyendo, a modo de cita, las voces de las personas entrevistadas y las de otros autores que, desde la teoría, nos ayudaban a ampliar el sentido de las evidencias biográficas recogidas.

## **6.9 FOTOGRAFÍA Y NARRATIVA.**

En la actualidad la narratividad entiende **la vida como un relato sujeto a continua revisión.** Convertir la vida en texto,

implícito o explícito, bien a través de la escritura, del relato oral, o audiovisual,... permite otorgar significado a los elementos de la memoria episódica.

En este apartado hablaremos de “imágenes en sentido antropológico” (Belting, 2010, p.263), entendiéndolas como un fragmento que la cámara arrancó al mundo, para su recuerdo e interpretación. La imagen se ubica entre el mundo y el ser humano, lo presenta en forma dislocada hasta que finalmente el ser humano comienza a vivir en función de las imágenes creadas por el mismo. Al ver una fotografía “vieja” se puede experimentar la vivencia de una época pasada (264), son símbolos de recuerdos- Simbolizan tanto como las imágenes mentales nuestra percepción y nuestro recuerdo del mundo. Las imágenes son conceptos del mundo que el fotógrafo captura y congela -en un papel o en digital-. Lo verdadero no es el mundo allá fuera, sino la fotografía, con lo cual lo internalizamos (p.265).

La fotografía no enseña cómo es el mundo, sino cómo era cuando todavía se creía que era posible poseerlo en la foto. La fotografía fue alguna vez una mercancía de la realidad. Pero tampoco en el pasado reproducía el hecho de la realidad, sino que sincronizaba nuestra mirada con el mundo: la fotografía es una mirada cambiante al mundo, y a veces una mirada a nuestra propia mirada. Con la imagen también es posible reproducir incluso aquello que no se puede reproducir, sino únicamente imaginar, pues las imágenes las elaboramos en nuestro interior (pictorialismo vs documentalismo) en el que se enfrenta la belleza frente a la verdad, la impresión subjetiva o la belleza frente a la verdad o lo que es lo mismo la impresión objetiva y la subjetiva del mundo. Extraer del mundo una imagen hermosa y autónoma, o por el contrario, el

analizar al mundo por medio de imágenes. En un caso el mundo es el motivo y en otro la imagen era una llave del mundo.

El mundo permanece en la fotografía únicamente de la manera en que alguna vez fue. “Las imágenes fotográficas permanecen como recuerdos mudos de nuestras miradas perecederas”. 269, divergen los recuerdos ante la mirada de dos espectadores.

La fotografía reproduce la mirada que lanzamos al mundo y tiene un mayor grado de permanencia que los recuerdos (Sotillo, 1993), por ello en la fotografía lo que captamos permanece para siempre, nos permite dar coherencia a pequeñas cosas mucho tiempo después de haberlo olvidado todo, con sólo resignificarlo desde el presente. La imagen es un modo de sentir, tocar, de amar, etc., podemos considerarla como representativa y complementaria al habla, posibilitando la comunicación sobre todo cuando el narrador tiene dificultades para comunicar. Parafraseando a Belting “una imagen es incapaz de morir, y por lo tanto muestra su existencia como medio a un cuerpo mortal” (2010, p. 278), circunstancia sentida cada vez que nuestros narradores aportaban imágenes de su vivencias y seres queridos ya desaparecidos.

Los canales de expresión de la imagen difieren de los canales de expresión de la palabra. La imagen permite una comunicación e interpretación más holística -simultánea y no lineal-, mientras que en el lenguaje hablado la secuencia es más lineal, por lo que en el lenguaje oral el orden es fundamental. En la imagen podemos expresar diferentes ideas de forma simultánea, algo que en el lenguaje oral necesitamos una cadena de elementos (Tamarit, 1993).

A todos nos gusta una historia bien contada, que tenga sentido, que nos aporte imágenes mentales muy impactantes, para luego poder contar una historia o un relato de ellas. El problema es cómo

**hacer** las fotografías para crear una narración, a pesar de todo resaltamos el gran poder narrativo de una imagen. Sabemos que para elaborar una historia se ha de tener un cierto dominio del lenguaje verbal, para que la fotografía hable por sí misma se ha de conocer el lenguaje de la imagen, así nos va a permitir elaborar una historia a través de imágenes, diciendo lo que verdaderamente queremos contar.

Debemos tener en cuenta la forma de seleccionarlasy presentarlas a la audiencia; comenzamos por una fotografía introductoria, un primer plano general que nos contextualice lo que se va a desarrollar; una o varias fotografías de diversos detalles para explicar lo que está sucediendo, más una o varias fotografías del momento clave para despertar interés, y por último una imagen para cerrar la historia, todas ellas bajo un estilo visual-grafico- que les dé unidad.

Al contar una historia en imágenes es necesario que exista un acuerdo narrativo entre todas las personas implicadas y el creativo, que debe producirse al principio del proyecto, y así asegurarnos que todos partimos del mismo punto. Tanto el fotógrafo como el que describe son los que narran la historia y narrar una historia en imágenes no es fácil.

En nuestras incursiones en el mundo de la fotografía la mayor dificultad siempre ha sido el poder narrar una historia que pueda contarse, pues siempre es difícil buscar lo que pueda ser significativo para la persona fotografiada ¿qué es lo que puede ser más relevante de fotografiar y de relatar a través de las imágenes para que nos permita narrar la historia de un sujeto cercano?

Hemos llevado a cabo en nuestro trabajo numerosas producciones fotográficas, la única pretensión de las jefas era que

inmediatamente después estuvieran subidas en la red; sin dar tiempo al fotógrafo para estructurar las fotografías en relatos, como lo podría hacer un escritor a través de una introducción, para hacernos una idea general del evento, dar paso a los detalles y terminar con las conclusiones. Un buen relato fotográfico debe de tener una coherencia que permita una narración que nos conduzca por los distintos recorridos de la vida del sujeto.

En las narraciones por imágenes debemos tener en cuenta cómo deben de prepararse estas, para que tengan significatividad para todas las personas que han vivido esa situación. En primer lugar debemos mostrar el lugar donde está el investigador y como pensamos introducir al sujeto en ese ambiente. Es importante que esa fotografía inicial atraiga a los lectores hacia el mundo del sujeto, que posibilite hacerse una composición de lugar. Una buena estrategia puede ser ir haciendo fotografías generales de la escena mientras nos vamos aproximando a ella, es como abrir nuestra historia con un plano de situación, en el que intentamos describir de manera visual el lugar donde se va a llevar a cabo el reportaje, -puede tener una estructura muy simple-, sirve para presentar el lugar a los espectadores.

Una vez que tenemos la imagen inicial, podemos comenzar a contar la historia de nuestra investigación, debe ser algo que permita contar y centrar a los espectadores, proporcionar mucha información, y puede ser una manera de crear una interacción personal en nuestros relatos de imágenes. Aquí debemos captar lo que nos parece interesante de nuestra narrativa. El ojo del fotógrafo es fundamental a la hora de contar la historia, se debe atrapar al espectador y sumergirlo en ella, proporcionándole información desconocida y transmitiéndole un punto de vista.

En este momento del relato conviene saber que a las personas nos encanta ver y comprender a otras personas, y una imagen impactante es una forma de atraer la atención de nuestra historia. Debemos mostrar interés de verdad por alguien y que ese alguien sienta interés a la vez por nosotros, captarlo haciendo lo que nos ha llamado la atención en ese primer acercamiento; observemos y esperemos el momento oportuno.

Es esencial encontrar momentos claves, requieren su tiempo, y pueden producirse en cualquier situación de la vida. Las imágenes deben reflejar el punto más álgido de su discurso, y así ser significativas y crear impacto. Estos momentos claves dan vida y energía a las narrativas en imágenes, se pueden convertir no solo en una base sobre la que estructurar la historia, permitiendo entender el relato, crear conocimiento.

En un relato de imágenes es importante presentar el sujeto al espectador, contextualizarle y explicar sobre el lugar y la gente, que pueda ser más intimista, dar momentos delicados para dar energía. Cuando narremos una historia en imágenes, el lector “entre por su propia puerta y salga por la nuestra”, para lo cual va a ser importante la foto final. Puede ser una imagen obvia, como el grupo de niños jugando en círculo que ponemos en nuestra narrativa, que debe cerrar la historia, nos encamina (al lector) hacia un sentimiento determinado. En el caso de Iñaki, es el nacimiento de su vocación de maestro –ver narrativa en imágenes capítulo 8-.

En la imagen siempre debemos tener en cuenta el principio de **menos es más**, por lo cual no pondremos muchas imágenes casi iguales, pues aburren al lector. Es más significativa una imagen impactante, que dirá mucho más, que muchas sin chispa.

Pedimos a nuestros narradores que nos hicieran una narración de lo acontecido en su vida en imágenes, no obstante los relatos producidos tenían una escasez de coherencia, y no los hemos utilizado en el análisis de nuestras historias. Creemos que para poder contar una historia se debe saber cómo seleccionar las imágenes para que ellas solas o con algún texto puedan hablar.

El narrar la vida de las personas en imágenes seleccionadas por ellas mismas, para que estas tengan valor consideramos que deben recibir formación en el lenguaje de la imagen que les permita narrar a través de ellas. Es importante que nuestros alumnos adquieran una mayor conciencia y sabiduría visual, con una particular cultura de la imagen, una cultura conformada por una serie de pilares conceptuales como la verdad, la memoria y la identidad. Este enfoque fenomenológico puede ser una alternativa a modelos hegemónicos de representación de lo real. Es importante identificar la imagen como capaz de construir y capaz de articular discursos, y no como un simple registro mecánico de muchos documentales. Para ver que es posible hacer reflexión y literatura propositiva y que hay en definitiva pensamiento que sustenta la praxis y la acción. Hoy por hoy las cámaras fotográficas son unas valiosas herramientas para negociar con el mundo y razonar esa negociación.

En la historia de la fotografía siempre está presente un diálogo entre la voluntad de acercarnos a lo real y las dificultades para hacerlo. En la fotografía buscamos en muchos momentos placer estético más que una verdad visual sobre el mundo. Cuando nos proyectamos en una imagen existen muchos valores que no están necesariamente en la imagen y le asignamos sentido y le da el valor de mensaje a la imagen.



Hoy la imagen fotográfica es una ficción que se presenta como verdadera, esto no es cierto pero para nosotros lo que nos importa es como la utilice nuestro narrador y con qué intenciones le sirve. La cámara testimonia aquello que ha sucedido, destinada a ser un soporte de evidencia. Detrás de la beatífica sensación de certeza se camuflan mecanismos culturales e ideológicos que afectan a nuestra suposiciones sobre lo real.

Nuestra intención inicial, era llevar a cabo las entrevistas a partir de la elicitación realizada con imágenes, no obstante nos encontramos con muchas dificultades. La principal y más importante, para poder narrar a través de imágenes es necesario que, a la hora de captarlas, estos fotógrafos amateur –nuestros alumnos– tengan unos conocimientos previos para que sus imágenes por sí mismas sean capaces de narrar o contar una historia, algo de lo que adolecían las imágenes que aportaron. Al vivir en este momento de su vida todavía en analógico, nos encontramos con escasez de imágenes, circunscritas a eventos muy limitados que no abarcaban los objetivos planteados.

Por otro lado, aunque vivimos en la era digital, en la que disponemos de muchas herramientas de trabajo con cámara incorporada –portátiles, tablets, móviles, etc.– que se convierten en medios multimedia para inmortalizar momentos significativos. No obstante si no se les proporciona una formación para la gestión de archivos digitales, que a través de distintos metadatos permitan recuperar la información de manera eficaz, será información nunca encontrada y consecuentemente basura digital.

Dado que no hemos podido llevar a cabo la idea inicial, hacemos una propuesta de como elicitar una historia del proceso seguido en la fase de recogida de datos, soportada en imágenes. Se realizaron fotografías de los distintos momentos, no obstante,

siguiendo nuestra política de preservar el anonimato de los narradores, hemos preferido presentar unas imágenes lo más fieles posible a lo acontecido. Incluimos a modo de ejemplo, una historia que con palabras como vemos en nuestras autobiografías compartidas no tiene mucho interés, a través de las imágenes podemos realizar un análisis, incluso diferente del que nos aporta el alumno.

Pretendemos mostrar que a través de imágenes, que por sí mismas cuentan un relato, se favorece la elicitación narrativa de una historia. Atendiendo a la expresión “una imagen vale más que mil palabras” vamos a intentar que narren las imágenes, evitando construir textos demasiado largos. Haciendo alarde de “menos es más” ya citado, que tantas veces nos repitieron nuestros profesores de fotografía, vamos a procurar llevarlo a la práctica en nuestras imágenes para con menos comunicar más.



## **PARTE II. TRABAJO DE CAMPO**



## Capítulo 7. **VIDAS NARRADAS**

Nuestra pretensión no es cuestionar o corregir las historias que nuestros docentes en formación hacen de sus vidas, queremos conocer su verdad, cómo la perciben y la interpretan, preguntándonos qué factores han influido y cómo en un desarrollo posterior impensable para muchos, han llegado a salir adelante. Por ello vamos a narrar en estas autobiografías compartidas, aspectos de su vida, motivaciones, decisiones, experiencias, sentimientos, esperanzas, mundo en el que viven, fortalezas, sueños, temores, vicisitudes, riesgos, la razón de su toma de decisión profesional, para **poder comprender su mundo y su vida.**

Presentamos aquí **11 historias** de vida que constituyen una selección **incidental**, atendiendo a la **disponibilidad** de los narradores y la **representatividad** de su contenido, del total de relatos de vida que hemos acumulado, en el proceso de investigación sobre la trayectoria, vocación, compromiso, etc. de futuros docentes en formación del CESDB. En todos estos materiales recopilados, aparecen situaciones, de pérdida que son narrados a través de sus vivencias, valores, prácticas, recorridos formativos, motivaciones, poniendo de manifiesto la necesidad de marcos teóricos para describir, explicar y valorar de manera adecuada su gestión ante la pérdida. Por la naturaleza de nuestra investigación, no buscamos representatividad, si bien lo singular nos confirma los postulados macro sobre el acoso escolar, constituyendo un conjunto de historias de superación.

Como hemos adelantado en el capítulo 6, siguiendo a Bertaux (1997), al cumplir todas las condiciones de forma adecuada y suficiente, para su inclusión in-extenso, considerando el análisis y la

interpretación de los datos que llevamos a cabo en el Capítulo 8, editamos un corpus de 11 relatos biográficos completos. Adquieren valor dentro del ámbito formativo y las distintas vivencias de pérdida, al ir acompañadas de comentarios adecuados, que nos permite un análisis holístico e interpretativo de los hechos.

Consideramos que la representatividad de nuestros 11 relatos de vida tiene que juzgarse en función de las cuestiones de indagación de nuestra Investigación Doctoral. Más allá de la cuestión de la representatividad, que no es nuestro objetivo, consideramos que las autobiografías compartidas que hemos confeccionado permiten obtener un conocimiento verídico y realista del futuro docente en su trayectoria de superación de la pérdida, a través de la formación, distintas motivaciones, compromiso, proyección de futuro y otras fortalezas ya presentadas en el capítulo 3.

Otorgando voz a los sin voz en este espacio público que es esta investigación, dando la palabra a todas esas personas anónimas que son nuestros narradores, en la certeza de que todo es posible y todo está por hacer. Procederemos, en primer lugar, a la presentación de las 11 Autobiografías Compartidas, para posteriormente en el Capítulo 8 dar paso al análisis, con una doble orientación en su concreción; un análisis holístico interpretativo en las historias más singulares, y más de tipo categorial en aquellas que tienen como denominador común haber sufrido acoso escolar, en una polifonía de seis historias.

## **7.1 PERSIGUIENDO UN SUEÑO, LUPE**

Nací en un pueblo de la provincia de Toledo, un 9 de junio, en el seno de una familia humilde y numerosa, en la que soy la octava de once hermanos.

Antes de mi nacimiento, mis padres sufrieron la dolorosa pérdida de dos de sus hijos, la de Carmen a causa de una meningitis, y poco antes de mi nacimiento la de mi hermano Lorenzo, que al tardar, lo encontró mi padre tendido debajo de un poste de alta tensión. Fueron momentos muy duros y difíciles para toda la familia. Para mi madre -vuestra narradora Lupe - llegué en un momento difícil, pero en poco tiempo conseguí alegrar la vida de la familia. Ella aún lloraba la pérdida de sus dos hijos, a la vez que las más pequeñas, conseguían darle la fuerza suficiente para seguir luchando con ilusión y verlos crecer felices.

Vivíamos en un pequeño poblado de tradición alfarera, unas veinticinco familias, próximos a Talavera de la Reina. Por aquel entonces en mi casa ya teníamos baño, anteriormente mis padres y hermanos habían vivido en chozas pastoriles con techo de paja, que durante generaciones habían dado resguardo de las inclemencias meteorológicas a los pastores en las majadas.

Esta finca era posesión de unos frailes que nos obligaban en Semana Santa a participar en los oficios religiosos, rezos y rosarios pasando por todos los misterios. Para nosotros lo más divertido de todo aquello eran las moreras que encontrábamos en el camino, nos encantaba llenarnos los bolsillos de moras, comerlas y mancharnos, pero cuando llegábamos a casa mi madre nos metía vestidos a la ducha para quitarnos las manchas.

Nunca tuve juguetes, aunque por Reyes, los frailes cogían algunos juguetes del hospital para regalárnoslos a los niños de la finca, no nos hacían tanta ilusión porque venían de los frailes. Los que más me gustaban, las cajas de colores que venían de mis padres, pues por aquel entonces creía que eran de los auténticos magos de oriente, sentía que se acordaban de nosotros porque habíamos sido buenos.



Por aquel entonces, a mi padre le detectaron un tumor en el labio como consecuencia de lo mucho que fumaba. Rehusó ir al médico y consultó a un curandero, quien le dijo que debía dejar de fumar porque tenía cáncer de piel. Lo dejó a base de parches y sesiones de curandero. El sufrimiento, lo llevaba en sus adentros, él no podía derrumbarse, sólo pensaba en su familia y lucharía hasta el final; a pesar de su enfermedad nunca dejó de trabajar. No era muy cariñoso, una de las formas de mostrar cariño era dándonos responsabilidades, a mí me pedía que le hiciera las cuentas.

En la finca además de las ovejas, también había cerdos y chotas bravas. Un día, al novio de mi hermana, que se encontraba cuidando los animales, se le escapó una chota. Yo con dos años y medio me encontraba jugando con mis hermanos cuando de repente apareció la vaquilla que se acercaba para embestirnos, entonces asustados salimos corriendo para casa pero yo me quede fuera. Me tumbé delante de la puerta y la chota me pisaba. Mi madre intentaba meterme dentro pero el animal se lo impedía, mi abuelo le decía a mi madre que cerrara la puerta para que no entrara, ella no hacía caso porque tenía a su hija en peligro y podía sufrir un daño irreparable. Lo más grande de una madre son sus hijos y uno de ellos estaba indefenso, por lo que siguió tirando de mí sin poder meterme en casa, acabando con el brazo lleno de moratones por la fuerza de la chota. Estuvieron así hasta que, avisado por el novio de mi hermana, llegó mi padre que desesperado y temeroso empezó a tirar piedras a la chota y una de ellas mató al animal. Todos nos alegramos por el feliz desenlace, excepto los frailes que habían perdido una chota y se la querían hacer pagar a mi padre. El permanecía tranquilo pues había salvado la vida de su hija y no tenía que enfrentarse al duelo por la pérdida de otro hijo. Desde aquel entonces a mi padre lo aclamaban como “el cordobés sin capote”.

o que con más cariño y tristeza recuerdo de mi infancia es el esfuerzo que veía en mi madre día a día y lo poco que veía a mi padre debido a aquel duro trabajo que realizaba y que le tenía totalmente esclavizado, obligado a vivir en soledad añorando día a día a su familia.

Cuando llegó el momento de ir a la escuela, como todos los niños que iniciaban el colegio entonces, entré en párvulos, siempre fui una niña muy

sumisa y respetuosa. Recuerdo con mucho cariño a la primera profesora que tuve, era muy cariñosa, cercana y siempre estaba ayudando a todos los niños, con ella aprendí a sumar, las tablas de multiplicar y entre otras muchas cosas, la tuve de profesora hasta 3° de EGB. En este momento por falta de niños nos concentraron en un **colegio del pueblo de al lado** y cursé 4° y 5° de EGB. Una profesora que no tenía familia, le pidió a mi madre *mi cesión* le dijo: “podría dejar que me la lleve y la traigo en vacaciones para que esté con ustedes, porque a la niña le gusta mucho estudiar y como estoy sola me haría compañía y podría estudiar”, pero mi madre dijo: “¡con pan y sopa, la niña se queda conmigo!. Esta profesora exigía rectitud pero a la vez era muy cariñosa y comprensiva con todos los niños, le detectaron un cáncer y en tres meses murió. Pasamos momentos muy tristes, no comprendía porque aquella profesora tan buena y cariñosa tenía que morir, la vida nos mostraba la cara norte de los sentimientos más dolorosos, acabamos muy desilusionados y tristes aquel curso.

Al comenzar **5° de EGB**, fue para mí todo un problema, al tener que ir al colegio en autobús todos los días me mareaba, además tenía que comer en el colegio, y comía fatal. Por aquel entonces las aulas estaban abarrotadas, en clase éramos unos treinta, entre niños y niñas. Las Matemáticas no me gustaban mucho, pero me defendía, eso sí, la Lengua me encantaba. En las clases de Geografía aprendía los ríos cantando, donde nacían, por donde pasaban, donde terminaban y los mismos cantos para las tablas de multiplicar, que fácil era aprender entonando, la verdad que me ha gustado mucho estudiar.

A los 10 años la **muerte de mi abuelo** coincidió con el cambio de pueblo. En aquella época yo estaba mal del estómago y me tenían que hacer la prueba de la papilla y para que me la tomara me dijo que sabía a galleta y me lo creí, le dije “¡abuelo, me has engañado, esto no te lo voy a perdonar!”. Mi abuelo murió y me quedé con el remordimiento

En 6° mi padre **cambio** de lugar de trabajo para que no tuviéramos que coger el autobús, se sacrificó por su familia, aunque era más cómodo el trabajo en la finca con los frailes, pero todo era mejor para su prole, pues ya no tendrían que ir en autobús, ni quedare al comedor escolar. Allí los profesores eran muy exigentes, pero aprendí mucho y me marcaron para

todo la vida. Tenía que hacer copias por mis faltas de ortografía, pero todo mi esfuerzo era reconocido, quería ser la primera. Por aquel entonces nos ordenaban por nuestras calificaciones y siempre estaba con mis amigas en las primeras mesas. Nuestra alegría duro poco, pues en 7º, para no aburrirnos **cambiamos de colegio** y pueblo, y de nuevo autocar y comedor, pero ya era más mayor y lo pude sobrellevar mejor. Había un profesor muy alto que nos hacía los exámenes orales, y aunque era muy habladora, aquello me ponía nerviosa...las casualidades de la vida, es el tío de mi actual marido.

Mi profesor de educación física tenía sentido del humor, era simpático, ¡los partidos de balonmano eran muy divertidos! El de matemáticas era exigente, metódico, le gustaba el trabajo bien hecho, ordenado, que nadie molestase, lo recuerdo como un mal profesor, pues era muy tiquismiquis, y a cualquier cosa le daba la vuelta. En ciencias naturales, cuando le preguntamos no mostraba el más mínimo interés por responder, nunca solucionaba las dudas, era seco, mostraba poca cercanía, parecía que llevaba prisa por terminar.

Siempre fui responsable, buena niña, nunca me castigaron y nunca me atreví hacer una chuleta, me daba pavor. Recuerdo un examen con ecuaciones de segundo grado que ni el empollón de clase sabía hacerlas, nunca me gustó dejar un examen en blanco y comencé a poner equis y números, y todos me copiaron y por suerte acerté. Para el profesor había sido el empollón que no tuvo la humildad de decir que él no lo había resuelto.

Comencé a salir con mi actual marido a los 14 años y él tenía 16, a él le gustaba mucho jugar al fútbol y en este medio era el lugar de encuentro, al principio no me caía nada bien, era muy pesado, al final terminamos siendo buenos amigos, yo le regalé una foto mía dedicada en la que ponía “para el chico que más quiero en este mundo, Lupe”. Al venirnos a vivir a Madrid mi marido comenzó a llamarme Guadalupe, pues Lupe sonaba a muy niña, pero en el pueblo sigo conservándolo.

Antes de que Paco entrara en casa de mi madre, me pregunto que si salía con él, a lo que dije que salía con la Loli de mi pandilla, teniendo una excusa fácil para salir del paso, pues ya le habían llegado cuchicheos.

Los gases del brasero me daban mucho dolor de cabeza y un día me maree, inconsciente llamaba a Paco todo el tiempo y mi hermana me daba codazos para que me callase. Mi padre preguntó quién era ese tal Paco al que llamaba en mis delirios con tanta insistencia, y le respondí que era el de tío Nino, pero no pude negarlo y se enteraron que salíamos juntos. Cuantas veces le comento a mi marido que de tanto que lo quiero hasta desmayada y mareada lo llamaba. Ha sido una buena decisión pues Paco siempre tiene las palabras adecuadas para apoyarme, sin él no sería yo.

Paco se fue a Madrid a hacer la mili y yo sin pensarlo dos veces me fui con él, me faltaba poco para los 19. Entre a vivir en casa de su hermana y comencé a trabajar cuidando a unas niñas durante 6 años. Había cosas que no compartía, pues tenían varios botes de juguetes y si estaban jugando con los de uno de los botes no podían mezclarlos y jugar con los del otro bote. En aquella casa nunca iban niños, los cumpleaños los celebraban fuera para no manchar. Aquellos padres preferían que la casa estuviera limpia a ver a sus hijas jugar libremente y ser como todas las niñas. Cuando tuve hijos nunca he hecho esto, pues considero que “a los niños hay que dejarles jugar”, sino ¿para qué les compras juguetes?”

Vivía en casa de mi futura cuñada, pero echaba en falta a mi familia, aunque no teníamos lujos siempre ha habido alegría y cariño, las noches sin ellos eran eternas. Por aquel entonces mi ilusión era poder estudiar, pero al no tener dinero tenía que trabajar y ahorrar para casarme y comprar un piso. Ya en Madrid me matriculé en un curso de mecanografía en Bravo Murillo, que en la actualidad me sirve para manejar el ordenador.

Me casé con 22 y el con 24, recuerdo que en la despedida de solteros nos disfrazaron a él de Daniel el Travieso y a mí de Pipi Calzas-largas. El día de la boda, mi padre no quiso ponerse corbata ni ser el padrino, porque tampoco había sido de mis hermanas. Ese día, junto con el nacimiento de mis hijas, han sido los más bonitos de mi vida. Nos casamos a la una del medio día y estaba tan nerviosa que mi madre me hizo beber más de un

litro de tila. Fue un día muy especial porque no me casaba embarazada, rompí la “tradición familiar” ya que mis tres hermanas, mi madre y mi abuela se habían casado embarazadas. En el banquete, al novio le cortaron la corbata, algo muy típico de los pueblos, nos disfrazaron y nos hicieron bailar. Pasamos la noche de bodas en el parador de Manzanares, allí nos habíamos hecho el reportaje fotográfico antes de la boda. De luna de miel, estuvimos en París, se cumplió mi deseo de subir a la Torre Eiffel, arriba estuvimos un buen rato haciéndonos fotos, y fue muy bonito.

Mi primera hija llegó, de mutuo acuerdo, a los tres años de casados, por aquel entonces ya tenía casi todo el piso pagado. La segunda me costó convencer a mi marido, no hubo más acuerdos para aumentar la familia.

Mi cuñada estaba delicada, padecía de asma, y me tocó más de una vez vestirla para llevarla al hospital y quedarme con su niña, era como mi hermana. Se fue en un mes de julio, después de una crisis, había hablado con ella el día anterior. Tuve que ayudar a mi cuñado pasando a vivir conmigo ellos y mis suegros. El duelo fue muy duro, mi marido se tiró un mes sin hablar, mi hija ya tenía 9 meses y un día me tuve que enfadar para hacerle reaccionar. Tenía que aprender a vivir sin ella, hablar, desahogarse y llorar. Al poco tiempo falleció mi suegra y lo volvió a pasar mal. Me tocó ser la fuerte, hasta que tuve una recaída y pasé julio y agosto tomando pastillas, sólo quería dormir y no quería vivir así. En septiembre empecé a ver la vida de otra manera, hacer cosas y así salir de esa circunstancia.

Después de 6 años de nacer mi primera hija tuve a la segunda, que ahora tiene 16, me dedique a cuidarlas y a llevarlas al colegio, y es lo mejor que he podido hacer en la vida. En ocasiones en la crianza de mis hijas he tenido diferencias con mi marido, pero siempre ha existido respeto, y nos hemos dado nuestros tiempos. Nos complementamos y nos llevamos bien, las que mandan muchas veces son mis hijas y su padre por cómplice, aunque siempre hay unas normas para cumplir. Acabamos de celebrar las bodas de plata.

Primero tuve que completar estudios y hacer 3º y 4º de la ESO en el CEPA. Las asignaturas estaban divididas en tres ámbitos: el lingüístico que comprendía lengua e inglés; el social con historia y geografía; y el científico-

tecnológico con matemáticas, ciencias naturales y tecnología. En Inglés el primer trimestre fue malo, pero a pesar de todo lo aprobé, en matemáticas llevaba 31 años sin manejar números, y me costó. Por aquel entonces me entraba la duda, aun así continué. En el segundo trimestre en cambio aprobé todo y en el tercero obtuve muy buenas calificaciones, notables y sobresalientes, esto me ayudó a convencerme que estaba en el camino correcto, que debía seguir ya que era capaz de lograrlo y me veía más cerca de alcanzar mi sueño.

Los profesores eran muy majos, me ayudaron mucho. Luego llegó el momento de decidir entre módulo o acceso a la universidad. Al ser mayor de 45 años en el examen de acceso sólo tenía que presentarme a una asignatura y elegí Lengua, en el que tenía que hacer un comentario de texto de un tema de actualidad y una prueba de gramática. Comencé formándome en Geografía, Historia, Inglés y Lengua, y cuando se aproximaba la fecha del examen sólo en Lengua. No tenía mucha confianza en mí misma, en mis posibilidades, no me valoraba tanto como el resto de las personas me valoraban. El día del examen me sentí muy nerviosa, pero muy feliz de verme en la Universidad, aprobé con nota.

Dos compañeras de trabajo me recomendaron el CESDB, y allí estuve un día de puertas abiertas, finalmente.

Las crisis o problemas familiares se solucionan con **humor**, soy la llorona de la casa, pero la que más anima, mi marido es más serio, pero a veces cuenta anécdotas de su vida para reírnos e intentar animarnos. Para mis amigos siempre tengo palabras de ánimo.

Mis padres son mayores, mi padre con 87 años ha perdido la memoria y está muy mal. Cada cuatro fines de semana me toca ir al pueblo a cuidarles, me hago la fuerte con mi familia, con mis hermanos siempre hemos estado muy unidos, pero ahora hay diferencias. Mi madre no acepta la situación, cuando llego a Madrid, me pongo triste y lloro, pero al estar muy ocupada enseguida me olvido. Mi suegro también está solito y algo triste. Lo que más me alegra es recibir a los niños todas las mañanas en la escuela infantil.

A corto plazo, cuando termine me gustaría ejercer de maestra, disfrutar como si tuviera 25 años con jornada de educadora, disfrutar de la vida y dedicar mi tiempo a mi familia.

## **7.2 CONSTRUYENDO UN MUNDO MEJOR, IÑAKI**

Soy Iñaki, tengo 23 años y nací en el hospital “La Paz” de Madrid en noviembre de 1988, ahora vivo en San Sebastián de los Reyes con mis padres. Mi padre se llama Koldo y es de Bilbao, mi madre Rosa y nació en Ávila. Tengo solo una hermana mayor que yo, que se independizó hace unos meses.

En mi etapa infantil me cuidaba una chica joven, de la que no recuerdo mucho, por lo que me han contado mis padres ahora tiene su propia escuela infantil, así que me agrada saber que estuve en buenas manos.

Mi primera Escuela Infantil, estaba en Alcobendas y se llamaba “Mi patio”, era muy pequeña, con un patio interior muy feo y las educadoras eran secas y severas.. Tengo pocos recuerdos de esa etapa, era un poco travieso, nunca dormía la siesta y me regañaban. Iba con un chico de mi barrio, que nuestras madres eran amigas.

Cuando acabé en la Escuela Infantil, empecé preescolar en “El Cristo de los Remedios”. Recuerdo a mi profesora Yolanda, que era muy simpática, agradable y cariñosa; me llamaba la atención los colorees que llevaba. En un recreo me casé tres veces con diferentes compañeras de mi clase, fue muy divertido imaginarme como sería mi boda.

Recuerdo que tenía muchos amigos, Sergio, Nicolás, Pablo y muchos otros... Nos gustaba jugar con las carretillas y transportar arena de un sitio a otro. También jugábamos a las chapas.

En preescolar lo que más trabajaba era la psicomotricidad, las manualidades y aprender las primeras letras...No paraba ni un momento de jugar, no había responsabilidades, era bastante travieso; en algunos momentos les he dado a mis padres algún disgusto, luego en casa era bueno, lo único que hacía alguna trastada de vez en cuando, pero por lo general era un niño bueno y lo pasaba muy bien.



Fui creciendo y pasé del Ciclo de Infantil a Primaria, fue un gran cambio en mi vida, vas siendo más mayor y vas teniendo más responsabilidades, más deberes, y empiezas a realizar los primeros “exámenes”.

Para acudir al colegio, me llevaba mi hermana, porque mis padres se iban pronto a trabajar; más adelante me llevaba una vecina en coche con su hijo. Y cuando fui un poco más mayor, íbamos solos mi amigo y yo. No me gustaba madrugar, pero a pesar de esto, siempre iba contento y me lo pasaba muy bien en el Colegio.

Las asignaturas que más me gustaban eran Conocimiento del Medio y Lengua, las matemáticas y música, eran las que más odiaba, nunca se me ha dado muy bien estudiar esas asignaturas. El profesor de música era bastante malo y no me llevaba bien con él, estaba todo el día copiando en sus clases castigos y no prestaba ningún interés hacia su asignatura; no paraba de hablar, mi comportamiento no era el adecuado. Él era bastante intransigente conmigo, al tiempo que, con mis compañeras de clase solía llevarse mejor, les daba más oportunidades cuando tocaban alguna canción o leían las notas musicales. Llevaba peluca, le llamábamos “el peluquín”. En una ocasión se la retiré de la cabeza, aunque fue gracioso y se rió mucha gente, me castigaron en casa mucho tiempo, y en el colegio también hubo reprimenda. No me quedaron ganas de repetirlo.

Todo fue un complot entre tres amigos y yo. Estábamos un día en clase, quizás yo fui un poco “el cabecilla” de la idea porque me daba igual lo que ocurriese, no pensaba en ese momento en las consecuencias. Recuerdo que ese día teníamos examen y había que leer las notas musicales. Lo hablamos y lo preparamos días antes, teníamos un examen y sería el día elegido para la hazaña. Para nosotros era un juego... Estaba haciendo lectura musical, y al acercarse el profesor para observarme como las leía, ¡zas! le quité la peluca. Toda la clase se echó a reír inmediatamente y sin mediar palabra me sacó de clase al despacho del director.

Era muy pequeño, un niño revoltoso, no pensé las consecuencias ni como se sentía Él, lo vi como un juego y acabó siendo algo fatídico, me

castigaron y estuve un tiempo sin ir a clases de música. Creo que no era problemático...

Un día memorable el quince de mayo, fiesta en Madrid y no en San Sebastián, tradicionalmente era un día festivo, de celebraciones al que podían acudir los padres que no trabajaban, hacíamos obras teatrales, bailes y nos lo pasábamos muy bien era un día de actuaciones y convivencia, del que guardo gratos recuerdos.

De mis amigos de colegio guardo buen recuerdo. En esa edad es común que los chicos se junten con los chicos y las chicas con las chicas, más adelante eso cambia y comenzamos a juntarnos chicos y chicas. Teníamos mucha rivalidad con la clase de al lado, cuando jugábamos al fútbol casi siempre acababa en pelea.

Aunque mi deporte preferido era el baloncesto, y con el que más disfrutaba, desde los diez a los dieciocho años jugué en el equipo del Colegio.

Los juegos que practicábamos en el recreo eran: hacer montañas de tierra, peleas con hormigas, el “pilla pilla”...y más adelante, cuando ya éramos más mayores jugábamos al “Toca culos” con las niñas, molaba mucho, al balón prisionero o a los tazos. Cuando apostábamos teníamos “un gancho” e íbamos a robar tazos al resto de niños para poder seguir apostando, éramos un poco “ludópatas”... (Jajajaja). Eso sí, el tema de robar nunca pasó de robar algo más que simples tazos.

Lo mejor del colegio, que casi todos mis amigos de clase aún siguen siendo mis amigos, la relación de amistad se consolidó más en el instituto, comenzamos a salir juntos por la tarde. Es algo de lo que me siento orgulloso, confío que sigan estando ahí conmigo, porque los aprecio mucho.

Mi peor recuerdo de esta etapa cuando repetí segundo de Primaria. Fue un primer año muy duro, ya que cambié de clase, compañeros, profesores, amistades..., me encontraba desmotivado, pero por suerte poco a poco todo fue cambiando y me adapté a la repetición.

La adolescencia la recuerdo como una de mis mejores etapas, con sus luces y sombras, pero sobre todo las buenas. Vas creciendo como persona, mostrando tu personalidad y tu grupo de amigos es lo más importante.

En el instituto no era un estudiante excelente, siempre fui de aprobar “justillo”. En algunas asignaturas destacaba, como en historia o lenguaje y otras se me daban mal, como matemáticas, física y química y mi gran hándicap plástica... Música me empezó a gustar, aprendí a tocar un instrumento, el bajo y al final la acabe valorando. El cambio fue gracias al profesor que me gustaba como daba las clases y tenía con los alumnos un trato justo y agradable.

Lo pasé mal en cuarto de la E.S.O. volví a repetir, pienso que injustamente, me quedó plástica de 3º y 4º de ESO y matemáticas, siempre se me han dado mal desde pequeñito, y luego convalidé segundo de Bachiller con dos asignaturas, latín e inglés. Lo cierto que lo que me ocurrió en cuarto de ESO fue un tanto injusto pero yo tampoco puse de mi parte para aprobar...

He tenido la suerte de que mis padres, siempre se han preocupado por mis repeticiones, las notas, la evolución en el instituto... Aunque yo notaba como mi padre me presionaba bastante durante la E.S.O., algo que me agobiaba mucho...Incluso cuando me daban la nota de algún examen tenía miedo de decírsela, por la posible reprimenda.

Creo que todo esto fue a raíz de mi primera repetición en Primaria. Él no quería que llevase un mal camino y que dejase los estudios, en parte lo hacía por mi bien, se lo agradezco. Si no fuera por la ayuda e insistencia de mis padres creo que habría dejado los estudios pronto...

En el instituto, lo más significativo fue lo ocurrido con mi profesor de plástica. Actúe de manera un tanto irracional, le tiré un taburete y me frenaron los compañeros, que si no le daba de nuevo. Pienso que cuando repetí cuarto de la E.S.O. el profesor me tenía ya cierta manía y enfilado, siempre me ponía de ejemplo: “si no aprobáis plástica repetiréis como él”, y la verdad que acabé un poco harto. Así, día tras día... un par de veces en su

clase recuerdo que cogió unas láminas mías y dijo “estas láminas son muy malas y feas”, y las rompió delante de mi cara... Yo lloré en más de una ocasión en sus clases, porque me dejaba en ridículo. Así que un día en vez de llorar reaccioné con rabia y le intenté agredir con el taburete. A pesar de todo hay que ver siempre el lado bueno de la vida.

Otra de las cosas de las que más me arrepiento es de no haber aprovechado mi tiempo a la hora de estudiar, ya que si hubiera estudiado más no habría repetido dos veces en esta etapa, y habría hecho la carrera antes, aunque nunca es tarde para ir a la Universidad.

En casa era algo rebelde, cambié radicalmente, pues como casi todos los adolescentes, no era contestón, pero sí muy pasota, todo me daba igual... Nunca he gritado a mis padres, ... lo que me decían me entraba por un oído y me salía por el otro... pero dentro de lo que cabe tampoco me fue mal, pienso que es normal que pases de ellos, por así decirlo. Vas más a tu rollo e intentas hacer lo que te gusta, lo que te apetezca en todo momento sin pensar en los demás, era un cabeza loca.

En esta etapa mis padres se llevaron algún que otro disgusto fuera del instituto, o sea en la calle. Porque con dieciséis años me iba de fiesta y llegaba muy tarde a casa, ellos se preocupaban, ¿dónde estaría? ¿Qué haría? ¿Qué ocurría? ¿Con qué clase de gente me iba?, me notaban cambiado... Iba a manifestaciones, la policía cargaba contra nosotros, me encantaba la política... era un radical, pertenecía al sindicato de estudiantes para cambiar las injusticias en la educación, aunque nunca cambiaba nada.... me encantó moverme e intentar hacer un mundo más justo para los jóvenes.

En la actualidad con mi familia he cambiado bastante, soy más responsable, más coherente, estoy más centrado en mi vida. En la adolescencia no sabía lo que quería hacer, ahora se lo que me gusta y lo que no estudiaría por nada del mundo.

Se puede decir que ya razono las cosas conmigo mismo, pido opinión a mis padres, mantengo un diálogo con ellos, el pasotismo paso al olvido,

ahora estudio lo que yo quiero, lo que me gusta, prepararme para lo que me quiero dedicar en mi futuro...La educación, es lo que quiero.

Desde los diecinueve años estoy “metido en este mundillo”, la educación formal y no formal, porque desde entonces soy monitor de tiempo libre y he vivido muchísimas experiencias a ¡cuál más grata! Os voy comentar alguna de esas situaciones vividas.

Recuerdo que cuando hice las prácticas del módulo de Educación Infantil, había una niña de año y medio, no sé qué la ocurría conmigo, no me podía ver, no quería darme besos, ni abrazos, ni que estuviera a su lado... Yo era un desconocido, cuando había pasado un mes la situación no cambiaba e incluso me intentó morder. Un día todo cambió, nos íbamos para casa y me dio un beso, y desde entonces me tenía un cariño increíble, siempre venía a darme un abrazo, un beso...no lo he olvidado.

Algo que me encanta de mi trabajo de monitor es el dinamismo con el que me muevo con los chavales. Me encanta prepararles muchas actividades. ¡No paro!

No todo es bueno, y en ocasiones mi actitud no es que sea la mejor. En ocasiones aunque se intente evitar, alguna vez ocurre que aparecen ciertas preferencias y eso es malo porque dejas de ser justo. Intento que no sea así pero bueno...por lo general siempre tienes alguna debilidad.

Algo por lo que estoy interesado es la fotografía y me gustaría hacer algún proyecto, participar en algún curso, pero como hobby, no para dedicarme a ello. También me gusta la música, toco el bajo, siempre fue mi sueño tener un grupo.

Actualmente tengo novia es muy agradable, nos llevamos muy bien y en el futuro me gustaría seguir con ella.

Y por último respecto al trabajo, me gustaría trabajar en un colegio, aprobar las oposiciones y obtener una plaza fija y dedicarme a la educación. Aunque en el momento actual no se está para elegir, si fuera por mí me quedaría aquí en Madrid, pero si me tengo que ir fuera, me iré, quiero trabajar en este ámbito, y me moveré a donde sea necesario.

Nunca pensé que fuera a estudiar esta carrera, de pequeño pensaba en otros oficios, quería ser bombero, fontanero...ya en el instituto quería estudiar derecho y ser abogado sindicalista.

No tuve una influencia clave, pero tengo dos amigas que estudian educación infantil y por lo que me contaban de la carrera me animé a estudiar esto. Quizás cuando yo era monitor tuve a otros monitores como referentes y los veía como un ejemplo a seguir. Esto también me motivó.

A los diecinueve años tomé el rumbo de la educación y no me arrepiento. He hecho el módulo de Educación Infantil y gracias a él he aprendido bastante y ahora veo más fácil la carrera. También me ha merecido la pena el curso de monitor de tiempo libre, porque he aprendido a manejarme en este ámbito, fue la clave para seguir este camino.

Actualmente estoy trabajando en Vallecas en una asociación con chicos en riesgo social, estoy aprendiendo muchas cosas, el contacto diario con los chavales me ayuda a vivir grandes experiencias, afrontar nuevos retos y me siento muy bien, porque veo que les estoy ayudando bastante. Hacemos con ellos actividades extraescolares, talleres, juegos, etc. vamos algunos fines de semana a la granja escuela. Ahora mismo estoy en un punto en el cual estoy bastante contento, me siento muy cómodo con ellos y con la asociación. En la educación hay que estar siempre renovándose y no estancarse, porque nos afecta a todos, a mí como educador y a mis alumnos. Llevo trabajando desde septiembre del 2011 y me gusta continuar con este proyecto.

He tomado el camino adecuado, y si hubiera tomado alguna decisión del pasado, no hubiera sido lo correcto, lo que tenía en mente hoy no me gusta y me hubiera arrepentido. Estoy seguro que esta es la decisión correcta.

Todos en esta vida vivimos experiencias, unas buenas y otra malas y mi filosofía es quedarse siempre con las buenas, y cuando miremos hacia atrás ver la cara buena de nuestros actos y seguir hacia delante con estas experiencias gratas que la vida nos ha ofrecido y nos ofrece.

**Mi filosofía es: mejor arrepentirse de algo que has hecho  
que no de algo que nunca hiciste.**

Los desgarros afectivos -rechazos, burlas, aislamiento,...- repetidos una y otra vez... hacen que no se sienta nada cuando se viven esas agresiones, pues mi alma estaba paralizada, en esta agonía psíquica, se respira un poco y ya está. Esa época se caracteriza por la falta de puntos de referencia, los recuerdos no tienen ni principio ni fin, no hay pasado ni futuro, simplemente se pasa el tiempo. Las cosas, los lugares no tienen nombre y las personas no tienen rostro.

### **7.3 PARTE DE MI VIDA, NADIA**

Me llamo Nadia, nací en Abril de 1993 en un Hospital de Madrid, a las 9:00 de la mañana y me costó mucho salir porque era muy gordita; soy la primogénita de la familia, la primera nieta y sobrina. Unos días después de nacer me fui a casa de mi abuela Joaquina que ha sido la que me ha criado siempre, ella vivía con mi abuelo en un colegio donde eran conserjes.

Fui a una guardería en la zona de Aluche hasta los tres años, después me llevaron al colegio de mis abuelos. Aquí estudiaron mis padres y todos mis tíos, por ello pensaron que era lo más conveniente para mí. Curiosamente tuve la misma profesora que mi madre cuando era pequeña, recuerdo que tenía el pelo muy rizado y era muy buena, yo la adoraba. Siempre nos traía caramelos y era como una madre, no sólo se dedicaba a enseñar sino que nos trataba como hijos suyos, era diferente a las demás.

Mi infancia la pasé prácticamente allí en el colegio con mi abuela, era la que siempre me cuidaba a la salida. Conocí a mi primera amiguita, que todavía conservo; estábamos siempre juntas, íbamos a la misma clase, incluso compartíamos extraescolares, ballet, judo, tenis, tenía que estar siempre con ella o me faltaba algo.

Después me cambiaron de colegio hasta tercero de primaria, fueron años muy importantes para mí porque empecé a tener más amigos, mi profesora era buenísima, en fin mi vida me encantaba. En esta época nació mi hermana y mis padres decidieron trasladarse a una ciudad de los alrededores. Esto fue un trago muy amargo, primero el nacimiento de mi hermana y después otro cambio de escuela, de amigos, de casa, de ciudad.... En mi nueva ciudad me costó adaptarme, hacer amigos, pero poco a poco conseguí llegar al corazón de las que hoy son mis amigas.

Al llegar mi hermana, pasé a ser la culpable de todo, me regañaban por todo, y además ella sacaba buenas notas, se portaba muy bien, era muy buena sin embargo yo era una niña que tenía mucho carácter y no lo sabía controlar, contestaba muchísimo, la tenía frita, siempre la estaba pegando e insultando, una vez la tiré de la cama y le rompí el brazo a la pobre, y justo



dos semanas antes de su primera comunión, quizá me comportaba así para que la gente se preocupara de mí, para no dejar de ser la niña que fui.

Siempre me ha costado mucho estudiar, en primaria me fue bien. A menudo digo que he estudiado por mi madre, aunque cuando fui consciente y fui haciéndome mayor dije: tengo que estudiar por mí y valerme por mi misma el día de mañana.

En la ESO fui cayendo, en primero me fue bien aunque suspendí una, surgieron los primeros problemas. La adolescencia a veces te hace ser mala, y yo me juntaba con malas compañías, cosa que a veces te hace fallar, dejando un poco de lado mis estudios, empecé a suspender en estos años, no tocaba un libro, no daba pie con bola... mi madre ya no sabía que hacer conmigo, es la que más ha sufrido, por más que me echara broncas y me castigara, no había manera. Daba muchos problemas a mis padres, les contestaba muchísimo, a mi hermana la estaba pegando todo el día, insultándola, para mí ella era el problema de todo lo que me pasaba.

En segundo empecé a suspender no quería estudiar, solamente quería salir y me pasé todo el verano estudiando con mi madre sentada a mi lado, me explicaba las cosas y en septiembre aprobé todas menos una. En tercero ni tocaba los libros, me quedaron todas y no se hacían conmigo, al hablar con mi madre la pedí que me llevara a un internado. En Pinares me di cuenta que había que estudiar, aunque en septiembre no me fue del todo bien y me tocó **repetir**. Al irme así de mal pedí que me cambiaran de centro, en la nueva clase éramos todos malísimos, uno era traficante, otro procedía de un reformatorio,... Mi madre se arrepentía del cambio, pero yo en estos momentos tenía clarísimo que quería estudiar y hacer algo bueno, sacaba sobresalientes y era de las mejores de clase. Aquí tuve mi primer amor, no repetí, no contestaba, no me portaba tan mal y me fui calmando. Me pude ir de vacaciones con mis amigas

Una calurosa mañana me cogió, se sentó conmigo y me dijo: “Nadia tu padre y yo hemos hablado y ya hemos tomado una decisión, te hemos dado un plazo de tiempo para que intentaras cambiar pero no hemos visto intención por tu parte así que este verano te vas al internado Pinosierra para que pienses y recapacites”. Esas palabras de mi madre me dolieron

muchísimo, vi que la decepcioné y sería muy difícil que cambiara de opinión, me dolía más lo que pensaba mi madre de mí, que tener que pasar el verano entero encerrada en un internado sin mi familia, mis amigos, mi hermana... sin playa... solo estudiando, a pesar de todo no di replica, y yo, por mi cargo de conciencia, acepté.

En verdad esperaba que esos dos meses fueran un horror, pero dentro de lo malo no me fue tan mal, aunque tampoco tengo muy buenos recuerdos de esa temporada. No conocía a nadie, no estaba con mi gente, casi ni vi el sol... Las semanas se me hacían eternas, lo que más deseaba era que llegara el fin de semana para poder salir y despejarme de allí. Me tenían muy controlada y para poder salir el fin de semana tenía que cumplir bien con todas mis tareas si no me tocaba esperar hasta la siguiente semana.

Esos meses a pesar del agobio que me daba estar encerrada, me sirvieron para pensar en mí, madurar como persona y darme cuenta de lo que me quiere mi familia y que quieren lo mejor para mí, gracias a esa temporada cambié mi actitud, no me arrepiento de haberlo vivido, al contrario estoy orgullosa de mí misma pues se puede decir que gracias a ese internado me considero una mujer con buenos valores y proyectos para mi futuro y poco a poco lo estoy consiguiendo.

Al finalizar el verano era una chica nueva, nada más llegar a Aranjuez me tocaba empezar el instituto, un año más 3º de E.S.O, pues gracias al internado aprobé todo, se notaba que me había puesto las pilas.

Abrieron un instituto nuevo en Aranjuez, Litterator, y decidí cambiarme allí, en este centro no nos conocíamos nadie, todos llegábamos nuevos, al principio me impactó un poco pues había gente de toda clase... Una chica era traficante... otro de un reformatorio... por las noches soñaba que me volvía como ellos, estaba traumatizada pero en los estudios noté un cambio para mejor y me hice con todo y pude aprobar toda mi ESO con muy buenas notas.

En esta época de mi vida encontré a mi primer amor, en unas fiestas de mayo de Aranjuez. Fue un flechazo, lo recuerdo como si fuera ayer, fue un momento muy especial que nunca lo podré olvidar, porque como dice el

dicho “el primer amor nunca se olvida”. Ya que con ese amor he vivido momentos de todo tipo y nunca he podido llegar a olvidarle, a pesar de todos nuestros altibajos son seis años conociéndonos y para mí es como si fuera el primer año que lo conocí, a pesar de todo y de haber hecho nuestra vida por separado, seguimos intentando ser felices juntos y espero poder compartir muchos momentos más a su lado.

Ese mismo año recuerdo que fue el primer verano que me fui, con mis amigas de Aranjuez de toda la vida, de vacaciones. Era la primera vez que me dejaban ir sola rodeada de mi gente. ¡Fue espectacular!, nos fuimos 10 días a Torre vieja y nos lo pasamos en grande, una semanita de sol, playa y con las mejores personas del mundo.

Al año siguiente, último año de instituto, ese año sí que tendría que ser un verano para no olvidar y así fue, no me hizo falta irme muy lejos, pasé los dos meses en el pueblo de mi madre Auñón, en mi pueblo están mis amigos de toda la vida, los de mi infancia, fue un verano inolvidable, rodeada de buena gente, en un sitio espectacular y con el buen tiempo ¡que más podía pedir!

Ese año, comenzaba otra etapa en mi vida, bachillerato, fue cuando conocí a dos personitas muy importantes en mi vida, siempre están ahí en las malas o buenas épocas, sé que no me fallan. Hemos pasado veranos imborrables, noches de locuras, tardes en las que solo con una cervecita y nosotras tres arreglábamos el mundo... son de las pocas personas que sé que las voy a tener durante toda la vida. De ahí que nos llamen, las tres mosqueteras, porque siempre vamos juntas a todos los lados, somos inseparables, como hermanas.

Nada más cumplir los dieciocho años me apunté a la autoescuela con mi amiga Laura, teníamos unas ganas locas de sacarnos el carnét y hacer nuestros planes, viajes, ser independientes... El teórico lo aprobamos a la primera, que alegría me llevé, cada vez veía más cerca tener la L, pero por desgracia en el práctico suspendí, pero no pierdo el ánimo y confío que pronto volveré a presentarme y ¡aprobaré!

La mayor alegría de este año fue aprobar ¡por fin! bachillerato, en especial economía, pues tenía muy trabada esta asignatura. La aprobé

gracias a una persona muy especial en mi vida, Juanfran, con él he compartido momentos muy especiales, ha sido un chico que ha formado parte de mi vida y siempre le recordaré con mucha ilusión y con la suerte de haberle conocido, siempre será un gran amor.

Ya en cuarto tuve que escoger entre ciencias o letras, finalmente elegí letras porque tenía claro que quería hacer magisterio como mi madre, me gustaba también enfermería pero veo una aguja y me mareo, así que lo descarté. Mi madre es profesora, la veía con los papeles de las fichas de los niños, en casa hablaba siempre de sus alumnos, contaba historias de lo que la pasaba, yo notaba y veía que la gustaba, a lo mejor he querido ser profesora porque tenía esa figura ahí presente sinceramente creo que es una profesión que ayuda mucho a la gente y es muy decisiva en el comportamiento y en la forma de ser de los niños, formarlos como personas es una responsabilidad muy grande y muy gratificante a la vez.

Siempre he estado en colegios que han estado muy encima de mí, y eso pues me gusta. Tener un profesor cercano a mí, poder hablar con él y saber por dónde va la asignatura

El día antes de cumplir dieciocho años quería irme a cenar pero mi madre no lo creyó conveniente y me prohibió salir, me salí con la mía y me fui. Me dijo que no volviera, creía que por cumplir los dieciocho me podía comer el mundo, me di cuenta que mi madre siempre tiene razón, debía seguir estudiando y formándome y todo ello bajo las normas de mi familia, ella siempre se ha preocupado por mí, por mi formación no era justo portarme así con ellos. Cuando la he necesitado siempre ha estado a mi lado y no por ser mayor de edad debía de hacer lo que quisiera; al día siguiente era mi cumpleaños y recuerdo que fue uno de mis peores días, lo pasé sola, lo único que tenía era una carta de mis padres haciéndome entender la vida desde otra perspectiva de forma adulta y no con ese comportamiento infantil que adopté la noche de antes por querer irme de cena.

Ahora tengo más libertad, ven que soy más responsable y cuando salgo no se preocupa nada, ella prácticamente no me llama, puedo irme de viaje que hasta el segundo día no llama, ella dice que si no la llamo es

porque sabe que estoy bien, porque siempre que lo hago es para decirla cosas malas o para buscarme cualquier cosa que necesito o que me pasa; a veces me enfado y la digo que no se preocupa por mí, que no me quiere, a todas mis amigas las llaman sus madres y ella a mí nada y dice yo sé que tú estás muy bien y no quiero molestarte. Tengo mucha confianza con ella, la cuento todo, eso también creo que la da muchísima confianza a la hora de yo salir fuera de casa.

Cuando terminé Bachillerato y aprobé Selectividad estuve mirando Universidades, y...bueno pues fui primero a ESCUNI, después fui a la Salle, y a Don Bosco por último. La verdad es que no me gustó mucho, creía que la universidad es como la ves en la tele, súper bonita, grande, y le dije a mi madre es que toda mi vida en colegios salesianos y otra vez en la carrera, no, no quiero. , toda la vida he estado en salesianos, y yo la decía “no, otra vez no, que no quiero” y además todo el mundo me había dicho que fuera a Don Bosco, la gente que les decía que iba a estudiar magisterio me decía “pues ve a la Don Bosco porque muchas profesoras del Litterator habían estudiado aquí, y me lo decían. Y bueno vine, y... la dije vamos a ver un poco como son las demás y la verdad que la que mejor impresión me dio fue esta, porque la verdad el trato de la gente me gusto mucho porque siempre he estado en colegios que han estado muy encima mía... y en el literator los profesores estaban siempre encima tuyo, y eso pues me gusta. Tener el profesor cercano a mí, y poder hablar con él, y saber por dónde va la asignatura. Por ejemplo en una pública a mí no me gustan las clases que son de tantas personas, eso no me gustaba. Y al final en verano, pues... decidí venir a esta Universidad. Y el primer día no me atrajo mucho, al principio es que éramos tan pocas que yo decía “es que no puede ser, ¡es una broma!” porque nada más que éramos chicas y éramos tan pocas y cada una estaba en un sitio, y yo decía, madre mía vaya año me espera dios mío... no... pero luego ya fueron pasando los días y ya, fui conociéndolas y la verdad es que, estoy súper contenta, a todo el mundo que se lo digo... mi madre me dice: “es que quien te vio antes y quien te ve ahora Nadia”. Bueno sobre todo mi abuelo, que creía que no me iba a sacar nada en la vida cuando me pregunto “¿has aprobado todas?” y le digo “sí, he aprobado todas pero de la Universidad, no del colegio, de la Universidad”. Mi madre

dice que menudo cambio, aunque también es gracias a ella. Si no hubiera sido por ella, no estaría aquí estudiando, es lo que yo le digo y ella agrega “bueno también es por ti”, no, porque tú te has tirado todos los veranos conmigo estudiando, en la playa sentada, dándome capones hasta que me aprendía las lecciones.... Agrega que es muy pesada, y si no estudias no vas a llegar a nada en la vida, porque ahora el futuro es estudiar, y no hay otra salida, es tu vida hija, la mía ya está formada ahora te toca a ti forjarte el camino y llegar a ser una profesora excelente.

Mi madre es Joaquina, me tuvo con unos 24 años y se dedica a la educación. La he vuelto loca con mi forma de ser, he sido una niña rebelde, independiente, siempre me da buenos consejos, y me ayuda en los estudios cuando puede. Ha aguantado un montón de peleas entre mi hermana y yo, en el día a día, al nacer ella la tenía mucha envidia y me pasaba el día fastidiándola. Es una madre protectora y cariñosa, no es nada cotilla ni agobiante. Me ha dado la vida, me ha criado, le doy las gracias por ser mi ejemplo a seguir.

Mi padre, me tuvo con unos 27 años y es diseñador de cocinas. Es tranquilo, dicharachero, siempre riendo y haciendo bromas, muy trabajador, luchador, cada día estoy más orgullosa de tener el padre que tengo, y de ver como lucha por nosotras, su familia, para que no nos falte de nada y salgamos adelante, con lo poco o mucho que tengamos .

Da todo lo que tiene por nosotras tres, se le cae la baba cada vez que ve a sus hijas, yo sé que está muy orgulloso de nosotras aunque tengamos nuestros pros y nuestros contras, pero en el fondo sabe que le queremos con locura y que estamos orgullosas de él.

Es verdad que yo siempre he tirado más por mi madre que por mi padre, me llevo genial con él, pero siempre he dicho que en casa somos dos y dos yo cuento mis cosas a mi madre y mis preocupaciones tirando más por ella y mi hermana por mi padre, es el mejor del mundo, pero con la que he tenido más confianza siempre ha sido con mi madre.

Mi padre es menos permisivo que mi madre y cuando suspendía o hacía algo mal mi madre me amenazaba con contárselo a mi padre, me daba miedo, porque al ser tan grande imponía mucho como persona.

Lo que más recuerdo, con mucho cariño, fue el día de mis 18 cumpleaños que me hicieron una fiesta sorpresa y mi padre leyó delante de todo el mundo unas palabras dedicadas a mí, fue emotivo y muy bonito.

Siempre será una persona grande tanto de tamaño como de corazón, y aunque siempre estemos discutiendo, por nuestro carácter tan parecido, es el mejor.

Tengo una hermana, se llama Paola, nació cuando yo tenía cuatro años, era un bebe tan bonito y regordito.

En un principio, cuando nació, la tenía mucha envidia y pelusilla, la hacía constantemente de rabiar y la pegaba, incluso un día quería tirarla por la ventana y otro día cogí un cuchillo, mi madre decía, a esta niña me la mata. Todo esto era porque veía que ya no era la pequeña de la familia, que ya no me prestaban toda la atención a mí, y todo el mundo pensaba que Paola era muy rica y a mí ya no me decían tantas cosas, aunque estoy segura que ese era simplemente el pensamiento que tenía en ese momento, porque ahora sé que mi familia seguía haciéndome el mismo caso de siempre.

Una vez que se fui haciendo mayor, empezamos a tener una relación muy buena y empecé a notar que tenía que protegerla y cuidarla como lo hacen las hermanas mayores.

Mi hermana es reservada, en algunos aspectos de su vida “privada”, pero siempre quiere que le apoye y que le cubra cuando sale o llega tarde, para que mis padres no la regañen. Al ser yo la mayor puedo convencerles de que no le va a pasar nada, que donde va no son lugares peligrosos, y que sus amigos son buena gente.

Discutimos a menudo, por cosas de ropa, a veces se la deja a las amigas es muy despistada y no nos la devuelven o está rota, queremos ponernos lo mismo a la vez y hay que echarlo a suertes, la ensucia y no se quita la mancha,... por tonterías. La quiero muchísimo, me gusta tenerla como hermana, nos reímos y lo pasamos muy bien juntas, puedo contarla mis problemas y me escucha. Cada día se hace mayor y cambia todo para bien, somos dos personas maduras y nos respetamos y queremos más que a nada en el mundo.

Como mis padres siempre están trabajando, me piden que me ocupe de Paola, también me ocupo de mis primos que viven enfrente de mí. Parezco una madre porque soy la que les hago el seguimiento con sus deberes, cuando eran más pequeños los sentaba y los tenía fritos con papelitos, con la pizarra, hoy en día no me importa ayudarles, estar pendiente de ellos,... en estos momentos a mi prima le han quedado cinco y mi tía me ha pedido que le ayude, lo hago porque me gusta.

Mis abuelos al jubilarse se mudaron a vivir cerca de sus hijos y nietos, los veo casi todos los días, mi madre y mis tías trabajan, por ello mi abuela hace la comida para sus nietos. Son muy familiares, les encanta que su casa esté llena organizando cenas y comidas. Son de las personas más importantes para mí, un gran apoyo y serían capaces de dar la vida por sus diez nietos, y nosotros también lo daríamos todo por ellos.

Mis abuelos paternos también se han venido a vivir a nuestra ciudad. No he vivido tanto con ellos como con los maternos, pero no importa, me encanta estar con ellos, hablar horas y horas, escuchar las anécdotas de mi abuela, su humor, y darles cariño. Me gustan sus croquetas, en general me encanta la comida que hace, se nota que le gusta cocinar pone amor y cariño. Es increíble como le gusta que todo este recogido y limpio en su casa. Mi abuelo es un poquito gruñón, siempre está pendiente de todos nosotros y es cariñoso aunque en algunos momentos manifieste mal genio.

Mi familia en general es increíble, me gusta lo unidos que estamos todos y el apoyo que nos damos en todo momento, no cambiaría por nada del mundo el pertenecer a esta familia ni me alejaría de ellos sin motivo, porque dentro de mi familia considero que cada miembro que la forma aporta un haz de luz y de apoyo a mi vida, me encanta ser Fernández-Pérez

Algo que ha marcado mi vida, el desgraciado accidente de coche de un gran amigo mío, Alejandro. Me cuesta mucho recordarlo, me pongo mala con solo pensarlo. Fue en diciembre del 2009, era una noche lluviosa, él tenía 16 años, estaba en el pueblo de mi madre, y esa noche inconscientemente me despedí de él para siempre.

Cuando me llamaron mis amigos quería salir volando a verle al hospital, estar con él y darle todo mi apoyo, sentía tanta impotencia...,



recuerdo perfectamente las palabras que me dijo mi amigo cuando llegue al hospital: "Mira Nadia no tengas esperanzas porque Alejandro tiene muerte cerebral". En ese momento me quería morir, no supe reaccionar, quería desaparecer de este mundo tan injusto. Pasé una temporada muy mala, sin salir de casa, sin parar de llorar no me apetecía hacer nada y lo veía todo negro. Hoy a pesar de su pérdida estoy muy orgullosa de haber disfrutado de esta persona que siempre va a estar presente en mi vida, la recordaré como una estrella que brilla en el cielo, sé que esté donde esté él me está cuidando en todo momento. Esto me hace ser feliz.

Mis cuatro amigas de siempre son mi vida y con las que más momentos comparto. "¿Qué haría yo sin estas cuatro locas?". Son mi familia, mis cómplices, amigas, hermanas y confidentes.

Lo más importante para mi futuro es terminar la carrera. La Universidad "es necesaria para ti, para tu vida, es necesario vivirla." El estudio no era mi fuerte de pequeña pero aprendí que era necesario estudiar, no solo por las notas y el qué dirán mis padres, sino porque es necesario para ser algo en la vida. Cuanta mayor sea la cualificación alcanzada, mayores y mejores oportunidades tendrás.

Me gustaría trabajar en un hospital. ¿Por qué un hospital? Poco a poco me doy cuenta de que enseñar es mucho más que impartir clases entre cuatro paredes. Es una de las **manifestaciones más grandes de la generosidad** porque enseñar quiere decir que estás dispuesto a compartir todo lo que sabes y todo lo que dominas con los demás para que puedan darse cuenta de lo que es y lo que significa saber. Enseñar en un hospital me parece fascinante, siento que es mi reto personal. Quiero y creo que he **nacido para ayudar a los demás**, a los que no tienen las mismas oportunidades que todos de aprender, a los limitados o que padecen algún tipo de enfermedad. Yo quiero ayudarles, decirles que van a saber tanto o más que los demás. Me tengo que especializar en la enseñanza a niños con discapacidad, ellos no son diferentes, quiero luchar por eso, por su plena integración en nuestra sociedad.

Desde pequeña me han dicho "¡qué mano tienes con los niños!", algo que estoy totalmente de acuerdo. Es **una mezcla entre gustarte enseñar y**

**tener un don,** Dios me ha dado paciencia y parte de ese don para realizarlo, es un código morse que se tiene con los niños.

No estoy de acuerdo con los antiguos métodos que existían para educar a los niños: el uso de la fuerza, el pegar con una regla cuando dice una palabrota,... Considero que es mejor la fuerza de la palabra: hacérselo razonar, y por eso disfruto enseñando a los demás.

Me gustaría ejercer la docencia fuera, en algún país de habla inglesa, con otra cultura, otra lengua,..., aunque no es fácil donde no se enseña de la misma manera, o las interpretaciones culturales son distintas. Poder aprender nuevas cosas en todo este proceso de intercambio. Es un privilegio poder irse fuera, espero en un futuro tenerlo a mi alcance y haré lo posible por merecerlo. Las posibilidades de trabajo aquí las veo muy reducidas; me apasiona viajar, vivir la vida y conocer mucho mundo.

Cuando se cumpla todo esto, quiero casarme y formar mi propia familia. No soy demasiado moderna en el sentido en que hoy en día las mujeres se casan y tienen hijos extremadamente tarde. Quiero casarme a una edad más joven, tener hijos sin ser una abuela para tener fuerzas y disfrutar de ellos. El matrimonio no es lo primordial, la mujer es independiente, puede vivir sola, se ha llegado a lo opuesto de hace veinte años.

¿Dónde me gustaría casarme? Me encantaría celebrarlo en una finca, al aire libre y todos vestidos de color rosa y blanco. Soy tradicional, considero que tu boda es algo importante que jamás vas a olvidar, y quiero ver a mi familia reunida, me imagino un vestido con una larga cola que se arrastra por el suelo con bordes de encaje, velo largo con una diadema y una trenza: una boda que resalte por lo tradicional y lo perfecta. ¿Y quién no ha pensado jamás en su luna de miel? Mykonos, isla griega no muy grande, con playas inmensas de arena suave y aguas transparentes. Tiene playas que no conoce casi nadie y son kilómetros y kilómetros de arena desiertos. Quién no querría ir a un sitio así... Fui una vez con mis amigas y me llevé los mejores recuerdos que tengo porque me enamoré de sus playas, de la comida, de la gente...



## 7.4 LO FANTASMAS DE MI PASADO, MARTINA

Para muchas personas el número once es un número fatídico, sin embargo, para mí no. Nací el once del once del 92 ( $9+2=11$ ) en un hospital que ya no existe “Nuestra señora de Loreto” donde también nació el futuro rey de España “el príncipe Felipe”. Mi abuela quería que me llamase Martina, y se salió con la suya porque a “maña” no hay quien la gane.

Tenía tanta prisa por aprender que no me detuve en la guardería, fui directamente al colegio. Por las mañanas mi madre nos llevaba a Sam y a mí, y al recogernos por la tarde nos traía la merienda, un batido de chocolate y un paquete de galletas, me sabía a gloria.

Con el tiempo se me han ido emborronando los recuerdos y no me acuerdo de muchas cosas, que con esa edad, cuatros años, me impactaban. La clase donde pasaba la mayor parte de las horas con el resto de compañeros, estaba decorada con cientos de dibujos y de manualidades que hacíamos durante largas horas sin cesar, coloreando, recortando, pegando papeles de colores, recortando palabras para formar frases con ellas o cantando divertidas canciones todos juntos. Nos sentábamos en grupos, y de vez en cuando había peleas por los sitios o por los lapiceros, pero una de las cosas que nos enseñaba nuestra profesora era, el poder del compañerismo y el valor del perdón. No tuve mucha dificultad para aprender a leer, aunque me costó escribir bien, puesto que tardaron tiempo en darse cuenta de que era zurda.

Era muy traviesa, siempre estaba de un lado para otro, no paraba quieta. Muchas veces me castigaban por desobediente o por molestar al resto, pero ahora me doy cuenta que era la única forma de aprender. Lo que más me gustaba era el rato de juego y la hora de la comida, formábamos grandes filas e íbamos de la mano para no perdernos. Tenía muchas amigas, era muy sociable y asistía a muchos cumpleaños.

Después del colegio, jugaba con mi hermana, compartíamos habitación y dormíamos en una litera; coleccionábamos gran cantidad de

peluches. Mi padre que es muy manitas, nos hizo un baúl y pintó los dibujos de Disney.

Mi madre se encargaba de hacernos la cena y bañarnos y mi padre trabajaba como abogado.

Los momentos más divertidos fueron los de primaria, me gustaría, aunque fuese por un día, volver a pasar un día como aquellos, inventando historias en el recreo, jugando a la comba o a los tazos. La mejor fecha era en febrero, porque era carnaval y nos disfrazábamos.

A los nueve años me cambie a una ciudad más pequeña, y vivíamos en una urbanización, en un chalet precioso con piscina y jardín muy grande. Compramos una perra que hoy sigue siendo la reina de la casa.

Pero mis padres echaban de menos el ruido de la gran ciudad, el asfalto, el bullicio de gente, las luces en épocas navideñas, en definitiva, el ambiente que define la capital y regresamos. A mí me costó el cambio, por todo lo que dejaba atrás, volví al mismo colegio a y me costó hacerme a el, descubrí lo que puede cambiar todo en tan poco tiempo.

Hice el Bachillerato en una academia, aunque me toco repetir 2º han sido los mejores años de mi vida. He conocido gente maravillosa, y aunque lleno de dificultades y cambios, no los dejaría escapar.

Cuando aprobé la selectividad no tenía claro que estudiar y a que dedicarme el resto de mis días, con dieciocho años estaba un poco “perdida” en todos los sentidos. Decidí marcharme a Inglaterra con el objetivo de aprender inglés, pero sin duda aprendí más que un idioma, aprendí lo que es la vida, conocí a gente distinta, a lo que había conocido hasta ese momento, con otras metas distintas a mí y eso me ayudo a encontrar mi camino y a saber quién quería ser.

Me matriculé en Don Bosco en el Grado de Infantil. Siempre me han gustado los niños, y a día de hoy, estoy contenta con mi elección, me esperan cuatro años de vida universitaria que no pienso desperdiciar.

Tengo veinte primaveras y estoy orgullosa de lo que he conseguido, la vida no me ha puesto las cosas fáciles, he tenido muchos baches que superar, pero gracias a las adversidades, he crecido como persona, tengo

las mejores amigas del mundo y una familia que me ha dado la vida y me ha enseñado que lo más importante es ser uno mismo, vivir con el corazón, ser fieles a nuestros principios y luchar por aquello que añoramos.

Considero que con el paso del tiempo es inevitable cambiar, vamos abriendo nuestra mente, conociendo mundo, y nos hace evolucionar como personas. Me he ido haciendo más sensible y menos fuerte en algunos aspectos, soy generosa, buena amiga, no me cuesta ponerme en la piel de los demás. Dependiendo del contexto, puedo ser distinta, necesito confianza para ser yo. Mis amigas dicen de mí, que soy graciosa e inteligente y no me reconocen en otras situaciones, en las que me siento cohibida.

### **Los fantasmas del pasado**

Intentare plasmar mi alma en estas líneas, aunque no pueda desvelar todas aquellas emociones negativas, que me acompañaron en aquellos años tan duros de mi adolescencia y que aún aparecen y desaparecen a su antojo.

Aún recuerdo aquella chica alegre y que no gastaba su tiempo en pensamientos que la destruían. Alguien que no veía complejos, que se quería como era, que la fortaleza era su gran arma, para superar todos aquellos cambios que la venían encima.

Tenía 14 años, y recuerdo el primer día de clase después de cuatro años viviendo en Guadalajara. Volver a contemplar el patio, donde me pasaba largas horas jugando o comprobar que todo seguía como lo dejé. Lo que me temía es que mis compañeras, aquellas amigas que eran tan importantes para mí, ya no eran las mismas, todas habíamos cambiado, ellas y yo.

Las circunstancias en casa era muy difíciles, mis padres estaban volcados en la enfermedad de mi hermana. Se volvió a repetir la situación de ser “la nueva”, empezar de cero. No fue fácil, cuando llegue al colegio se acordaban de mí, pero las miradas de aquellas chicas no desprendían lo mismo que cuando me despedí con nueve años.

Al principio parecía que todo iba a ir bien, pero no fue así, oía comentarios sobre mí, se pensaban que no estaba delante o que no las oía.

Yo sabía que no era la chica extrovertida que habían conocido, pero creo que no merecía ese tipo de comentarios, miradas o cuchicheos. Cada vez, me encerraba más en mi misma, ir al colegio era cada vez más difícil, más triste, pero sin embargo, no me perdía ninguna clase.

Recuerdo que tenía que hacer un trabajo con compañeras que ya conocía, y quedaron para hacerlo cuando yo no podía. El trabajo consistía en realizar una actividad con plásticos y todas llegaron al acuerdo de hacer “Nueva York”, una idea un poco absurda para mi gusto, pero tampoco se contaba con mi opinión, y al día siguiente rompieron mi parte diciendo que estaba mal hecho; una chica se tomó la libertad de llamarme “gilipollas”, decían que los árboles eran más altos que las torres gemelas; en mi opinión, buscaban una excusa para no juntarse conmigo y así fue, a partir de ahí, me dejaron de hablar, me puse a llorar desconsoladamente y me di cuenta de la frialdad de las personas, aquellas con las que había compartido tantas cosas. Me costó asimilarlo que el resto del curso no iba a tener amigas, que iba a estar sola, que iba a ser laapestada, la que dejaban la última en los grupos de gimnasia o en cualquier cosa. Parecía que la gente no tuviese sentimientos, como si yo fuese transparente, pero a la vez alguien a quien no tenían reparo en juzgar.

Aquí empezó mi pesadilla, pero uno mismo no se da cuenta hasta que pasa un tiempo, cuando empecé a adelgazar y a manifestar conductas que no eran mías, como esconder las manos en las mangas del jersey. Perdía cada vez más la autoestima, ahí fue cuando supe lo que era estar sola, el no tener a nadie. Ahora no me faltan personas a las que contarles mi vida o las cosas más absurdas que se pueda imaginar, pero entonces solo tenía una amiga que también ha conseguido destruirme; la que he quitado de mi vida, hace dos años. Era todo para mí, pues en casa las cosas eran desagradables.

Cuando mis padres se dieron cuenta y decidí contar mi problema, lloré como nunca lo había hecho, yo era una persona que nunca lloraba, entonces vieron que realmente estaba mal y que había sido un error ir a ese colegio. La profesora decía que era mi culpa por mi introversión, incluso llegó a decir, que estaba muy delgada que si era yo la enferma y no mi hermana.

Mis padres mandaron un informe al colegio, no se hicieron responsables de nada y por supuesto me fui de allí. Para mí fue una liberación, pero me sentía culpable, creía que yo tenía la culpa de que no me quisieran, mi autoestima estaba por los suelos y era una persona que había adoptado el papel de débil desde entonces.

Donde más se notó es en el rendimiento académico. El nuevo colegio tampoco fue un camino de rosas, al principio no fue mal pero al siguiente año, empezaron los problemas, hacían comentarios hacía mi persona, no tenía prácticamente a nadie y las que me hablaban, muchas veces lo fingían. Entre semana era una pesadilla, falsificaba notas para poder salir antes, no aguantaba estar allí. A pesar de todo, me enfrente a ellos como pude y termine el curso. Sufrí más acoso psicológico que físico, pero me parece igual de cruel. Los fines de semana era otra persona o intentaba serlo, casi siempre estaba con la chica que comente antes y al menos me reía y salía.

Podría decir que las secuelas del bullying se manifiestan con el tiempo y aparecen miedos, sobre todo en la relación con los demás. Te hacen sentirte tan intimidado y tan don nadie, que al final logras creértelo y es difícil volver a ser tú y tomar las riendas de tu vida. Gastas tus energías en cosas que antes no gastabas, vivir a la defensiva, desconfiar de todo, hasta de uno mismo, no creer en uno mismo. La inseguridad te acompaña a todas horas, pierdes las ganas de hacer cosas, no le ves sentido a prácticamente nada. Vives con la predisposición de estar triste, de llevar en tus espaldas una carga que no te deja disfrutar y ser feliz.

Es duro reconocer que tienes un problema, y que dentro de ti hay más nervios, ansiedad y sufrimiento, que lo que se puede llegar apreciar desde fuera. Nadie imaginaria cómo se siente una persona que sufre esto, yo lo he vivido y no se lo deseo a nadie. No es una tontería, condiciona tu vida y te hace esconderte en la oscuridad y hundirte en un gran pozo sin salida.

Gracias a esto también eres capaz de seleccionar a tus amistades y unas buenas amigas, es el mejor antídoto para ver la vida de otra manera, y se requiere mucho cariño, pues te acostumbras a no recibirlo, vas a la



defensiva y tampoco lo das. El acoso nos afecta en las relaciones con los demás, en la estabilidad con la pareja, pero se logra superar, se tarda tiempo, pero avanzas y mejoras, es un bache más en nuestro camino, que hay que reparar.

### **Mi familia**

Dicen que la familia no se elige, que es la que nos toca. En mi caso, a pesar de todos los problemas que han podido existir y de las rachas malas que he vivido junto a mis padres y mi hermana, son maravillosos y esenciales en mi vida.

Voy a escribir primero de mi padre, aquel que siempre ha llevado las riendas del hogar, el que ha traído dinero a casa, gracias a su esfuerzo y a dedicar parte de su tiempo a su trabajo. Él es abogado y considero que es bueno en ello, a pesar de que no es lo que a él le hubiera gustado hacer, ya que desde pequeño su pasión siempre ha sido pintar. He crecido rodeada de miles de cuadros, colgados en las paredes hechos por él, la mayoría son paisajes de lugares que ha visitado, o retratos de mi hermana y míos. Nunca entenderé sus cambios de humor, tan pronto esta encantador como está enfadado con el mundo, creo que le cuesta expresar sus emociones y sentimientos. Admiro su capacidad de lucha a pesar de su pesimismo y ser exigente consigo mismo. Aunque sea una persona solitaria, es alguien con el que puedes hablar de cualquier tema, pues aunque de pequeño no era precisamente brillante en los estudios, dedicaba gran parte de su ocio a la lectura y a enriquecerse devorando grandes novelas literarias.

A pesar de haber pasado unos años de enfrentamientos con él, por la diferencia generacional que existe entre nosotros y por las diferentes cosas que hemos vivido, a día de hoy es cuando más me entiendo con él y mejor nos llevamos. Es un apoyo en muchas cosas y en el 90% de los casos tiene razón en todo.

Con la que más trato he tenido ha sido con mi madre, me ha educado en los valores que ha considerado apropiados para mí. Ser madre no es tarea fácil, ella ha demostrado tener mucha paciencia, pues de pequeña daba mucha guerra y era traviesa. Una de sus aficiones es la música, estudió la carrera de piano y dedicaba parte de sus horas a dar clase.

Estudio secretariado, pero cuando se casó con mi padre, se dedicó por entero a su familia. Es insegura y miedosa, pero a la vez es valiente y lo da todo por nosotros. Hace lo imposible por vernos felices, siempre se ha preocupado por nuestros estudios, amistades y bienestar.

No le gusta mucho cocinar, sus tortillas son exquisitas, le encanta salir a comer fuera en familia, ver películas, leer poesía, viajar, dar paseos con la perra y bailar. Tiene mucho talento para el baile, cuando se hacían fiestas en casa de mi tía nos animaba a todos. Aunque ha sufrido mucho en su vida tiene buen corazón y aunque nos enfadamos sabe lo mucho que la quiero.

Mi hermana ha heredado la creatividad de mi padre, desde pequeña destacaba por sus dibujos, su imaginación desbordante, por lo cual eligió bellas artes; le queda un año para terminar, por su constancia conseguirá todo lo que se proponga. Es reservada, no le gusta salir y disfruta con una buena película y con sus amigos. Le encanta la fotografía y en los viajes hace buenos encuadres. Somos la noche y el día, aunque nos unen muchas vivencias, a veces somos el perro y el gato, no es fácil la convivencia, aunque intentamos superar nuestras diferencias y llevarnos bien.

Sin duda, la reina de la casa es Julie, desde que la compramos cuando yo tenía nueve años, ha sido la que nos alegró los días, a pesar de que se haya apropiado de un sitio en el sofá.

Solo he podido conocer a un abuelo de los cuatro, el padre de mi padre, que falleció cuando yo iba a cumplir los diez años. El día de año nuevo nos reuníamos toda la familia en su casa para celebrar la navidad y por mi cumpleaños siempre me regalaba pegatinas y chocolate blanco, por desgracia no he tenido tiempo para que me contase anécdotas.

Con mi familia materna no hay mucha relación aunque nos juntamos una vez al año en verano en Asturias. En cambio con la familia paterna, en especial con mi padrino, al estar más próximos he compartido muchos momentos con mis primos y hemos pasado algunas vacaciones juntos. Él murió de cáncer cuando yo cursaba 2º de la ESO, coincidió cuando regresaba otra vez a Madrid, me afectó mucho, era profesor de instituto, sin duda una gran persona.

Mis últimas líneas las dedico a mi familia de México. Los hermanastros de mi madre, viven en un pequeño pueblo y descubrimos su existencia, en una red social, hace dos años. Les hemos acogido con todo nuestro cariño, y nos hemos visitado, me gustaría conocerlos más y compartir sus costumbres.

### **Mi formación y futuro**

He cambiado muchas veces de colegio y de ciudad, en algún caso por temas de acoso, por no impartían las asignaturas que yo quería o por decisión de mis padres, sin ninguna razón aparente, pensaban que era lo más apropiado para mí. Algunas veces no he estado de acuerdo con esta decisión, opino que cambiar a una adolescente de colegio y de ciudad, crea inseguridad, dificultad para entablar relaciones amistosas duraderas y poder centrarse en sus obligaciones. En todos estos colegios el punto de encuentro era la falta de compañerismo y el favoritismo del profesorado hacia algunos alumnos.

Lo positivo de cambiar frecuentemente de centro, es que eres capaz de ver y analizar diversas situaciones en el ámbito escolar, conocer la manera en que dan clase otros profesores, darte cuenta de que no todos tus compañeros de clase van a tener los mismos intereses que tú y lo diferentes que pueden ser, de un colegio u otro.

Desde los tres años hasta los nueve años de edad iba al colegio llamado “Dockinga”, a los nueve años me cambie de ciudad a Jyvaskyla para cursar 5º de primaria en el colegio “Gruber”, estudié allí hasta 2º de la E.S.O.

Cuando iba cursar 3º de la E.S.O volví al “Dockinga”, hasta a mediados del segundo trimestre, que me cambie de colegio al “Eckhaus” e hice 3º y 4º. Al no haber en ese colegio Bachillerato de Humanidades, que es el que quería hacer, me cambie al instituto “Laswell”, en el cual sólo estuve un trimestre y me cambie a una academia para terminar 1º de Bachillerato, llamada Bakova.

En 2º de Bachillerato me cambie al colegio “Hinder” donde suspendí y volví a cambiarme a Bakova, para hacer de nuevo 2º de Bachillerato; allí aprobé y fui a la selectividad. Repetí curso, debido a muchos factores, entre

ellos, el ambiente en casa, problemas con mis padres, malas amistades y cambio de colegio. Mis padres no se lo tomaron bien, debido a que siempre han sido muy exigentes con los estudios y siempre su mayor deseo ha sido que fuese a la universidad, pero asumieron la situación y buscaron soluciones para poder enfrentarme al curso el año siguiente.

No sabía que estudiar, me llamaba la atención Trabajo Social, Educación Infantil y el módulo Superior de Cocina, aunque descarté estudiar cocina, porque lo veo más como un hobby.

Entre en la Universidad “CJC” en Enfermería, pero lo dejé dos meses después, para irme cuatro meses a Inglaterra a estudiar inglés en la Universidad de un pueblo cercano a Londres conocido como “Chichester”.

En el año 2012 me matriculé en la Universidad Don Bosco en Educación Infantil, una universidad adscrita a la Complutense, en la cual estoy muy contenta por el buen trato, tanto por parte de los profesores, como por los alumnos.

Elegí esta carrera debido a que, siempre desde pequeña me gustaban los niños, recuerdo cuando tenía ocho años, que en el patio del colegio jugaba con la prima de una compañera de clase, que tenía cuatro años de edad. Cuando mi prima tuvo a Federico y a Esteban, iba a cuidarlos, les daba de cenar y les cambiaba el pañal. Siempre me ha llamado la atención, aunque tenía otras posibilidades, por lo que me costó tomar la decisión. Mis padres nunca tuvieron ningún problema en pagarme una carrera.

Me habló de ella una amiga que finalizó el año pasado el Grado de Educación Infantil. No tengo pensado cambiarme, pues creo que aquí puedo estar muy bien.

Hoy en día, estoy adentrándome en el mundo de la educación y me defino muy inexperta en la materia. No me siento aún preparada para hacer frente a una clase de educación infantil. Me quedan tres años, para adquirir todos aquellos saberes necesarios para completar mi formación y poder ser capaz de ejercer de maestra. Cuando esté al frente de una clase de preescolar, me gustaría ser aquella profesora que sea capaz de enseñarles los valores fundamentales que todos deberíamos tener presentes en nuestra vida cotidiana como: el respeto, la dignidad, la generosidad, la empatía,

entre otros. Para mí es cómo sería una buena educadora, alguien que sea capaz de empaparse en los problemas que viven los niños, de enfrascarse en la historia de cada uno de ellos. Esos son los valores que me han inculcado mi familia, junto al del esfuerzo y lucha por conseguir lo que queramos, y el ver la vida como un desafío, es decir, delante de nosotros pasan mil trenes, llenos de oportunidades, sólo tenemos que subirnos al tren y descubrir lo que nos deparará.

A lo largo de mi crecimiento a nivel educativo, he tenido diversos profesores, que sin duda han marcado mi enseñanza. Considero que el papel del profesor no es nada fácil y que hay que tener mucha vocación y poner todo el esfuerzo que este en nuestra mano, porque tenemos en juego el futuro de miles de niños. Lo que más me gusta de ser maestro, es saber que estas enseñando unos conocimientos a mentes vacías, para modelarlas para el futuro y lo que menos, tener que llevar a cabo los castigos cuando los niños repiten malas conductas.

Una de las etapas que más me marcó, fue cuando me tuve que cambiar de colegio y de ciudad y descubrir lo duro que es adaptarte a lo desconocido. La E.S.O. para mí fue un periodo complicado, ya que estaba sumergida en muchos cambios y dificultades.

Sin duda el curso que más recuerdo con añoro, fue 2º de la E.S.O. Conocí a una chica que hoy en día, es una de mis mejores amigas y que veo poco, porque no vive en Helsinki.

En preescolar una de las profesoras que recuerdo que estuvo ahí, en comparación con el resto, fue Artemis. Tenía mucha vocación y paciencia, siempre entraba en clase con una sonrisa. Nos preparaba juegos divertidos, a la vez que de esta forma aprendíamos.

En primaria me marcaron varios profesores. Gaude era muy estricta pero era muy buena enseñando, e intentaba conseguir que desarrolláramos todo nuestro potencial, no se conformaba con el mínimo esfuerzo.

Lucrecia me daba clase en 4º de primaria, lo que recuerdo de ella es que se enfadaba mucho y creo que no era una de sus alumnas preferidas.

Charlie, mi profesor de inglés en 5º y 6º, nos enseñaba inglés, a la vez que utilizaba métodos lúdicos. Era muy simpático y sabía hacer que las clases fuesen amenas.

De secundaria destacaría a Marisol, gracias a ella aprendí lenguaje, hacer frases de sintaxis, etc.

En bachillerato me daba un profesor Filosofía e Historia que se llamaba Santiago. Considero que no era buen profesor porque en mi caso me decía lo malo y no veía el progreso. Exigía más de lo que los alumnos podían alcanzar.

De la academia admiraba a un profesor que se llamaba Iñaki. Nos daba clase de Arte, Historia y Geografía. Me gustaba como daba las clases y no era difícil darse cuenta que le encantaba la cultura, en concreto la pintura. Siempre terminaba su clase con alguna anécdota.

Me gustaría dentro de unos años irme de “Au pair” a Irlanda y mejorar el inglés, mientras me dedicó a cuidar niños. Apuntarme algún cursillo que me pueda servir para completar mi currículum y poder trabajar.

Independizarme es algo que veo complicado por ahora. Ahora sólo puedo centrarme en la universidad y aprender idiomas.

En el futuro me gustaría tener la oportunidad de poder vivir en otro país, no estoy muy segura si quiero pasar el resto de mis días en Madrid.

El futuro no lo podemos planear, no sabemos qué será de nosotros, cuando menos te lo esperes, conocerás a una persona especial, con la que formar una familia. No descartaría el día de mañana tener pareja, pero a día de hoy, prefiero centrarme en amigos, estudios y metas que quiero cumplir.

Siempre he pensado en cómo sería cuando fuese a la Universidad, y ahora que estoy en ella, no puedo evitar pensar, cómo seré dentro de unos años. A veces esa incertidumbre, es lo que hace que la vida sea interesante, el ir descubriendo poco a poco, que nosotros somos los dueños de nuestros pasos, aquellos que tomamos decisiones y elegimos un camino u otro y vamos encajando cada pieza del puzzle de nuestra vida en su sitio.

## **Mis amistades**

¿Amistad? Creo que la mayoría de seres humanos de este mundo desconocemos el verdadero sentido de esta palabra. La conforma siete letras, el mismo número de personas que permanecen a nuestro lado, tanto cuando todo va bien como cuando estamos perdidos y necesitamos ayuda.

Para mí lo importante es el tener pocas personas en mi vida con las que poder compartir mis recuerdos, mis vivencias, mis alegrías, pero también mis tristezas. Considero que una verdadera amistad consiste en dar y recibir, en complementarse con el otro, escucharle y aconsejándole según nuestra experiencia.

Desde que tengo uso de razón he conocido gran cantidad de personas, cuando iba a preescolar la que yo consideraba mi mejor amiga, ahora ni nos hablamos, perdimos el contacto al yo irme a Jyvaskyla a vivir; es curioso cómo pasan los años y vamos cerrando capítulos de nuestra historia.

Cristina es la única amiga que conservo desde el primer colegio, nuestros caminos volvieron a unirse hace poco y parecía ayer cuando jugábamos en el patio.

En 5° de primaria recuerdo que me juntaba mucho con una chica llamada Raquel, de la que ahora no se nada, debido a que se cambió de colegio.

En Jyvaskyla aún conservo amigas que fui conociendo en aquellos años que vivía allí. Puedo decir que a pesar de no verlas tanto como quisiera, he compartido con ellas grandes momentos, ellas son Marta, Soledad, Sofía, Carlota y en especial Mariel. Para mí Mariel es una bellísima persona, tanto por dentro como por fuera, es uno de los apoyos fundamentales, a pesar de verla poco porque no vive en Helsinki, es aquella persona que no necesitas verla a todas horas para saber que sigue ahí y jamás tiene un no para mí.

Con quince y dieciséis años he tenido amigas que a día de hoy no forman parte de mi grupo de amistades. Ya no creo en la palabra “siempre” o “siempre juntas”, pero sí que con diecinueve años he descubierto lo que es

la verdadera AMISTAD, y he sido fuerte para dejar ir a aquellas que no me convenían.

Alice, me falta espacio para describir a esta persona tan peculiar. Aunque este mal, sale a la calle con una sonrisa de oreja a oreja, es una persona que ha estado despegada de sus padres y eso le ha hecho fuerte para enfrentarse a los obstáculos que va encontrándose en su camino. Para mí, a día de hoy, es mi mejor amiga, mi compañera de viajes, mi asesora en muchas cosas y siempre está dispuesta a ayudarme. Tiene un corazón que no le cabe en el pecho y aunque seamos muy distintas nos complementamos. Tenemos un grupo de amigas en común con las que salimos de vez en cuando.

Mentxu, es la persona más optimista que conozco, aprovecha la vida cada minuto sin dejar nada para el día siguiente, es increíblemente sociable.

Bárbara y Abril, son otras dos personas muy importantes para mí y junto a María formamos un gran grupo. Con ellas se puede hablar de cualquier tema, en definitiva, son geniales.

Isabel y Sara fueron a verme a Londres cuando estuve viviendo allí, las conozco desde hace mucho tiempo. Las conocí en unas clases de tenis que me apunte para practicar este deporte.

De Inglaterra me llevó a grandes personas en el corazón, en especial a Mila y a Carlos.

A Vega la conocí el año pasado porque me daba clases particulares, me saca unos cuantos años, pero es alguien con la que tengo mucha confianza y me entiende a la perfección.

Podría seguir diciendo nombres que para mí son especiales, pero quería cerrar este capítulo nombrando a las de la Universidad. En concreto a Laura y a Silvia con las que realizó muchos trabajos con ellas, son muy transparentes, dicen lo que les parece mal y bien, a pesar de todo, puedo contar con ellas, aunque a veces se desquicien conmigo.

Nombrar a Dessi, Alexandra y Raquel con las que he compartido viajes, experiencias y momentos divertidos en clase. A veces parece que nos



conocemos de mucho más tiempo y no sólo de unos meses. No las cambiaría por nada, son tres soles.

Una vez que te das cuenta de lo que es una verdadera amiga, haces lo imposible por no perderla. No volvería atrás, porque es ahora cuando puedo decir que tengo gente que está ahí, que se preocupa por mí y que me quiere.

### **Las heridas de mi corazón**

Podría decir que la palabra “enamorarse” para mí, no es muy familiar.

Con 20 primaveras que tengo creo que aún no me he enamorado. Enamorarse es una palabra que lleva su tiempo y es conocer el alma de otra persona a la perfección, sus miedos, sus aficiones, sus emociones, sus pensamientos, sus acciones y sus perspectivas de futuro. Pero durante mis años de adolescencia, he podido relacionarme con chicos y puedo decir, que alguno de ellos me ha marcado.

A los dieciséis años tuve mi primer novio, era militar. Me sacaba tres años, por lo que la diferencia de edad en parte, nos separó. Era una persona que me trataba como una reina y me cuidaba, en esa época era lo que más necesitaba y he de decir que me aferre mucho a su cariño y cuando lo perdí, noté una gran ausencia, que logré superar.

Desde entonces no he vuelto a tener pareja, pero sí que he salido con chicos.

La verdad es que todos son muy distintos entre sí y con alguno he tenido más confianza que con otro. Ninguno ha llegado a llenarme como persona y sí lo han llegado a hacer, nunca ha funcionado.

Me gustó un chico durante muchos años el cual logré olvidar, me llamo tanto su personalidad, que no podía evitar que me gustara. Ahora ese chico tiene novia y en las fotos, le veo feliz y me alegro por él.

Ahora mismo no busco tener pareja, tengo otras prioridades en mi vida, pero como dicen “el amor no se busca, el amor te encuentra”.

## **Mis aficiones y Ocio**

A lo largo del tiempo, nos damos cuenta de lo que realmente nos gusta hacer en esta vida, y hasta que no definimos totalmente nuestra personalidad, no podremos decir que nos conocemos a nosotros mismos. Yo estoy en ese proceso de buscar en mi interior, para saber quién fui, quién soy y quién quiero llegar a ser.

A veces me gusta una cosa y al día siguiente ya no me gusta, esa sensación que todos hemos vivido de no saber ni que ponernos de ropa, por desconocer que estilo va más con nosotros.

Cuando era pequeña me gustaba jugar a las muñecas con mi hermana, hacer puzles, jugar a “papás y mamás”, ver las películas de Disney, ir a la piscina...

Por las tardes pasaba muchas horas en el parque de al lado de mi casa y allí podía relacionarme con otros niños.

En el patio del colegio, cuando tenía siete u ocho años, jugaba con mis compañeras al balón prisionero, a la comba, a la rayuela o al escondite. Todavía recuerdo cuando echábamos partidos de baloncesto o gastábamos nuestro tiempo en los columpios o inventando historias.

No tenía ninguna serie que me gustara en especial, ni tampoco película favorita.

A medida que crecía me fueron gustando otras cosas distintas. Con doce años, me gustaba ir con mi hermana a montar en bici por la urbanización donde vivíamos o jugar al tenis.

Una de las aficiones que comparto con mi familia es el cine, me encanta ver películas, sobre todo las antiguas, aquellos clásicos que fueron un “boom” hace tiempo, me gusta el ping-pong, aunque no lo práctico mucho, viajar y conocer otros países, ir a tomar algo con las amigas, escuchar música, el senderismo, la cocina aunque no soy del todo buena, salir por la noche, escribir y bailar salsa entre otras cosas.

He decir que gastó gran parte del tiempo en lo que se llaman “las redes sociales”, tengo Facebook, una red social con la que te puedes comunicar con todas las partes del mundo y así puedo estar en contacto

con aquellas personas que por circunstancias no veo mucho o que viven en otra ciudad o país. El whatsapp que ha revolucionado nuestras vidas, reconozco que crea dependencia, ya que puedes entablar conversaciones por escrito a tiempo real, por bajo coste. Aunque tiene sus inconvenientes, creó que también es muy útil para estar pendiente de lo que mandan en la Universidad o de los posibles planes para hacer el fin de semana.

Lo peligroso de las redes sociales, es que podemos llegar a mostrar demasiada información de nosotros mismos, sin darnos cuenta y perder nuestra intimidad.

Yo no utilizó identidades falsas, ni apodos, pero por ejemplo, no muestro en Facebook quiénes son mis amigos, para que no sepan con que gente me relaciono.

### **Mis Viajes**

Desde pequeña siempre he viajado con mi familia sobre todo en verano. Gran parte de ellos, los pasaba en Tenhunen, en un chalet que alquilábamos todos los años con un pequeño jardín y un poco alejado de la playa. Todavía recuerdo a la perfección cada detalle de esa casa y de los paisajes. Añoro la sensación de frío, cuando metía los pies en el mar o el sabor de una deliciosa comida, después de una mañana bajo el sol.

También íbamos a un pequeño pueblo cercano de Tucson, llamado Visser, a la casa de mis tíos que llaman “El Rancho”. En esa casa veraneaba mi madre cuando era joven. Lo que más me gusta de Visser es la playa, es muy grande y puedes dar largos paseos. Gran parte de la familia de mi madre veranea allí casi siempre, en el mes de Agosto.

Cuando cumplí los doce años, pase el mes de Julio en un pueblo de Irlanda llamado “Buncrana”, fui a vivir la experiencia de convivir con otra familia, en otro país y poder aprender inglés, disfrute mucho de la experiencia, tanto, que al año siguiente, volví a ir, pero a la capital de Irlanda, a Dublín.

En el 2009 me fui a un crucero con mi familia y conocí parte de Italia, Roma, Venecia y Florencia. Nunca olvidaré la impresión que te da, cuando te asomas y ves el barco rodeado de mar y no divisas tierra.

Con diecinueve años volví a Venecia con mi hermana y conocí Milán. En enero del 2012 cumplí uno de mis sueños que era visitar Londres, me aloje en un pueblo cercano durante cuatro meses, y a pesar de que fue una de las experiencias más difíciles de mi vida, conocí a personas maravillosas y me ayudó a abrir la mente.

Desde los dieciocho años, en verano siempre he reservado una semana para irme con las amigas a la playa.

En Marzo del 2013, fui a Veitsi con tres compañeras de la Universidad y en Abril me escapé una semana a Finlandia, a ver a una amiga que se ha ido de Erasmus en su último año de carrera. Sin duda, un país que no tiene nada que ver con el nuestro y que dispone de unos paisajes asombrosos.

Tengo una gran lista de sitios a los que me gustaría ir, entre ellos México para estar con mi familia materna, Holanda o Brasil.



## **7.5 NUNCA CUENTO LO QUE SIENTO, SOFÍA**

Soy Sofía, nací en 1990 en un pueblo de la sierra norte de Madrid, donde he crecido, he reído e incluso llorado, se vive sin agobios ni prisas y todos se conocen. Situado en la falda de la montaña, donde se respira tranquilidad y aire puro, con zonas boscosas, un río y un sendero ecológico que nunca te cansas de transitar. Es el sitio perfecto para vivir a pesar del intenso frío del invierno y las dificultades para ver a mis amigos que se encuentran lejos.

En mi familia somos cinco personas: mi padre, de profesión conductor, mi madre, es inspectora en el Metropolitano, mis dos hermanos, el pequeño de diecinueve años cursa un Ciclo Formativo de Grado Superior, la mayor con veintitrés, estoy muy orgullosa de ella y la envidio porque lo que se propone lo consigue, está terminando ADE con muy buenas notas. Y hablando de todo un poco... he de reconocer que me ayuda mucho y hasta incluso me consigue libros de la biblioteca de su facultad para hacer mis trabajos de la universidad. Y ahora os voy hablar un poco de mí, la mediana, tengo veintidós años y me inicio en el Grado de Maestro en Educación Infantil. Nuestra relación es buena incluso con los novios de mis hermanos alias “mis cuñados”, casi siempre están en casa, hacemos muchas cosas juntos, desde jugar a las cartas hasta salir a pasear por el pueblo, o por el río que es lo que más nos gusta. Todavía no os he presentado al más importante de mi familia, mi mascota, “Eltrasto”, le tengo mucho cariño, es genial, está siempre pendiente de mí y solo le falta hablar, por pensar creo que hemos llegado a los mismos pensamientos. Me encanta sacarle acicalarle, ponerle lacitos y sacarlo a pasear.

Soy alegre y cariñosa, doy todo y más por las personas que quiero y me importan, en especial por mi familia. Con el resto de las personas soy tímida y me cuesta mucho integrarme en un grupo, tener confianza, y hasta que no me encuentro muy segura me cuesta mucho abrirme y ser yo. Me gustaría no ser tan reservada, poder contar mis problemas a mi familia, sin tener que llegar a una situación límite para contarle todo. Me cuesta mucho

ponerme a estudiar, soy un poco vaga y pierdo mucho el tiempo, hasta que me levanto y digo “se acabó todo, a trabajar”. Me dicen que soy un poco “maña”, porque cuando me propongo hacer algo, hasta que no lo consigo no paro.

Tengo buen carácter, no me enfado con facilidad, pero si alguien hace que se me crucen los cables consiguen que me encierre en mí misma y no quiera saber nada de nadie ni del mundo. En la intimidad, en un círculo pequeño, puedo llegar a ser hasta divertida. Me gusta leer, pasear con “Eltrasto”, aunque soy de hacer planes más relajados y quedarme en casa, pues no tengo muchas amigas y a mi madre le encantaría que saliera y disfrutara los fines de semana con mis amigos.

Valoro mucho las fortalezas que nos definen como somos las personas. En mí las más destacadas son el compromiso, ayudar y enseñar a los niños, el respeto y la responsabilidad, cuando digo algo lo cumplo. Lo que menos me preocupa es la apariencia y la estética, hay cosas más importantes que ser guapa o la forma de vestir, no soy nada superficial. En cambio le doy importancia al dinero, lo considero necesario para poder formarte y salir adelante en la vida.

En temas religiosos soy cristiana, me lo inculcaron desde muy pequeña mis padres y en los colegios católicos a los que he ido. Soy creyente pero no practicante, creo en la existencia de alguien superior, fuera de nuestro alcance, pero no me veo en la obligación de ir a misa.

Mi hermana cuando le dije que estudiaría Magisterio me apoyó sin dudarlo. Cree que estoy hecha para ello y que es la carrera idónea para mí porque dice que soy cariñosa, atenta y que me gustan los niños, que con ellos puedo ser yo realmente, sin cohibirme por nada ni por nadie.

Mi hermano tiene terminada la ESO y, está pensando en hacer un módulo de electromecánica, yo le apoyo. Es inteligente, aunque un poco vago, y con esfuerzo puede conseguir lo que se proponga. Nos llevamos muy bien, nos ayudamos nos apoyamos mutuamente, pero va un poco por libre. Es muy bromista, incluso en ocasiones un poco gamberro pero le quiero tal y como es. Me adula, dice que cocino muy bien para que le prepare la comida, pero se lo gana porque es de los pocos que no me saca defectos,

dice de mí *“es una persona que no tiene carácter porque muy pocas veces se enfada”*, tengo carácter pero es verdad que no me enfado muchas veces y me cuesta demostrarlo.

Con mi hermana tengo muy buena relación, siempre se ha portado bien conmigo y nos complementamos mutuamente, en muchas ocasiones la considero más mi amiga que mi hermana, tenemos mucha confianza, nos entendemos a la perfección, parecemos gemelas. Con ella me siento yo misma, puedo hablar y expresarme sin miedo, siempre me apoya en todo, sin reproches, ni juicios, comparte o no mis decisiones. Puedo contar con ella, da todo por mí y hace lo imposible por verme feliz. Compartimos habitación, y esto ha reforzado con el tiempo la buena relación pero también ha provocado alguna pelea, yo soy desordenada y la pone nerviosa, porque ella lo ordena todo al límite. A la hora de estudiar nos compaginamos perfectamente, cada una tiene su espacio y no nos planteamos ningún problema.

Cuando era pequeña me costaban las matemáticas, al estar más adelantada que yo ¡ella me ayudaba siempre! Incluso cuando iba muy apurada hacíamos alguna “trampilla”, me daba sus deberes, solo tenía que copiarlos y listos ¡¡un 10!! Reconozco que he sido un poco vaga y los estudios en general me han costado mucho, mi hermana me ayudaba y me animaba: “Venga Sofía, que juntas podemos sacarlo”. Preparamos juntas para la selectividad, la tengo aprobadísima y con un futuro título de Magisterio de Educación Infantil en las manos.

Mi hermana piensa que soy trabajadora, amable y buena, aunque me regaña por ingenua y no saber decir que “no” a las cosas, me dice que en muchas ocasiones la gente se aprovecha de mí. Opina que debo ser más atrevida, echarle coraje a las cosas, y no dejar pasar las oportunidades que se presentan, no siempre llueve a gusto de todos, y unas veces las cosas saldrán bien y otras no tan bien. Lo que más le gusta de mí, que pienso antes en los demás que en mí misma, que me estoy haciendo fuerte, independiente y menos miedosa.

Mi mejor apoyo es mi madre, con ella hablo y me desahogo cuando lo necesito o tengo problemas, me entiende como nadie. Dicen mis hermanos



que soy su preferida, en realidad soy la que más tiempo pasa con ella, siempre me ha ayudado, apoyado, enseñado a ser lo que soy: fuerte, valiente y no huir de los problemas. Recuerdo cuando tuve problemas en el colegio, lo pasé muy mal, quería irme de allí, no aguantaba más, estaba hundida. Ella siempre estuvo pendiente de mí estaba ahí, para decir las cosas claras, no tirar la toalla. “Sofía no des a la gente el gusto de irte, eso es lo que quieren. Aguanta los años que quedan y se fuerte”. Permanecí en el colegio siempre con su ayuda y con su apoyo logré salir de esa situación, todo ello ha hecho que tengamos un vínculo muy especial. Siempre está conmigo, hasta en las peores situaciones, gracias a ella hoy soy yo.

Siempre me ha ayudado en lo que ha podido, apoyado en todas mis decisiones, siempre me adula y nunca me saca defectos, supongo que como cualquier madre. Piensa que soy muy sociable, muy buena hija y fiel amiga.

La relación entre mi madre y yo es estupenda, ambas somos cariñosas y atentas una con la otra, congeniamos muy bien. Acudo a ella cada vez que tengo un problema, es una persona en la que **puedes confiar** y con la que siempre **puedes contar, nunca te deja de lado y siempre te apoya**, siempre te escucha y pone lo que está en su mano para ayudarte, y es en esto en lo que más me parezco a ella.

Mi padre, actualmente está en paro, era transportista, y ahora egoístamente al estar todo el día en casa lo disfruto más. Es bueno, siempre con una sonrisa, bromista y me dice “*Eres mi ojito derecho*”, “*tienes un buen carácter, siempre has sido muy buena, cariñosa, trabajadora y sociable*”, pero me gustaría que fuese menos cabezota, siempre es muy cariñoso con todos nosotros.

Con él tengo buena relación, aunque creo que le gustaría que contara más con él y no tanto con mi madre. Ayudo en casa, piensan que he madurado, cuando trabajaban los dos me encargaba de hacer las comidas a mis hermanos, poner la mesa y fregar, finalmente optamos por un horario para una mejor distribución de las tareas domésticas.

Otra persona importante en nuestra familia, mi prima Inés, con 18 años, es la pequeña de todos nosotros; soy para ella una mezcla entre hermana mayor y madre de todos. Nos llevamos muy bien, la he ayudado

en todo momento, prestado apuntes, libros... nos apoyamos mutuamente. Opina que tengo un carácter fuerte, pero al mismo tiempo soy buena, atenta, simpática, que siempre tengo una sonrisa para todos, que ayudo en todo lo que puedo, que me enfado con mucha facilidad aunque al rato estoy como si no hubiese pasado nada. Cuando viene a casa se apunta a mi estupenda lasaña.

Tenemos una relación muy estrecha, hemos estado en todos los sitios juntas, fiestas, playa, disfraces,... salimos juntas y dice que soy tímida y reservada. Esta inseguridad mía, según ella, puede deberse a que repetí curso, estar con gente nueva y más pequeña que yo me afectara de esta forma. El que me hicieran el vacío en clase fue muy doloroso, me hizo que desconfiara de la gente y que no me abriese en un primer momento a las personas. Soy reservada y no comparto mis problemas con los demás, no me gusta hablarlos.

Mi tía, la madre de Inés, trabajaba como docente, es la única en mi familia que ha ejercido esta profesión, ahora trabaja de cartera. Viven en Madrid, pero las veo todos los fines de semana, siempre me ha apoyado y la aprecio mucho.

Mi cuñado está terminando económicas, siempre me ha ayudado sin yo pedirlo, y me ha dado su opinión. Me ve *“responsable, muy habladora, sociable, cariñosa, lista e impetuosa y lo que me falla un poco, que soy algo mandona y cabezota”*, tenemos buena relación. Aunque las comparaciones son odiosas, dice que soy igual que mi hermana, pero yo algo más paciente.

La novia de mi hermano, me llama *“tramposa”*, porque la gané a las cartas, no discuto porque es del Barça, pequeños roces sin importancia. Nos llevamos bien, dice que *“soy alegre y cariñosa”*.

Un **pilar importante** para mí ha sido **mi abuelo**. Murió hace dos años inesperadamente y de repente, fue un duro golpe, no me lo creía. En su funeral, no tuve fuerza para verlo, estaba destrozada, y poco a poco me convencí de que ya no estaba aquí. Aunque mi familia siempre me ha apoyado en todas mis decisiones académicas, él siempre ha sido más “estricto” ambicioso en la formación y no consideraba la carrera de Magisterio, como algo digno de estudio, **quería otra carrera más**

**importante para mí**, al final me apoyó en todo y en ese aspecto no me puedo quejar. Todos están de acuerdo con la carrera que he escogido, piensan que puedo aportar mucho a los niños y que esta carrera hará que de todo de mí y demuestre como soy.

Con tres años fui a la guardería, a mis padres nos les gustaba la educación que recibía allí, solo aprendía a decir palabrotas y con cuatro años me cambiaron de colegio e hice hasta sexto de primaria. De esta etapa guardo muy buenos recuerdos, a medida que pasaba el tiempo avanzaba de curso y pasábamos a ser los veteranos, influyendo en los pequeños. Para poder hacer la ESO y el Bachillerato, al no tener estos niveles el cole donde estaba me cambie a otro centro.

Mi experiencia educativa en general ha sido buena, quitando algunos problemas que tuve en 2º de la ESO, mis compañeros me desplazaron por completo y eso hizo mella en mí, me sirvió para madurar, tanto personal como educativamente, me hizo cambiar radicalmente. Desde entonces desconfío mucho de la gente, y es una de las cosas que me gustaría cambiar a lo largo del tiempo, todavía me queda mucho camino por recorrer.

Me dejaron **marginada en clase**, era como "**la apestosa**". **Lo pasé mal y quise cambiarme de colegio, pero mi madre dijo que no**, que no les íbamos a dar el gusto de encima de todo lo que estaba sufriendo, tener que cambiarme yo. Por lo que **mi madre habló con el Director**, y más o menos los problemas se solucionaron, pero fue bastante duro todo, porque yo me sentía como el bicho raro, los demás cuchicheaban a mis espaldas y cuando me giraba se callaban, como si no me enterara. Pero lo peor vino de mis amigas, me pegaron la puñalada en la espalda. Desde entonces confío poco en las personas, siento que se va a repetir, que doy todo de mí y que los demás me lo van a criticar.

Me pusieron un mote, "la Raulito". Me sentaba al lado de un compañero del curso de mi hermana que repetía, también le pusieron mote y yo le llamaba por ese mote, el empezó a llamar me "Raulito" y se extendió a toda la clase. Estaban todo el tiempo, mírala, mira "la Raulito", me sentó mal, al final terminé harta de que me llamaran así, y acabé llamándole a él

subnormal, colmó mi paciencia y le llamé fracasado, yo no había repetido ningún curso. Me quedé súper aliviada, pero siguieron haciéndolo.

Un día me quitaron el dinero que llevaba en un monedero en la chaqueta, no tenía dinero para volver a mi casa. Mi madre habló con el director y me tuvieron que pagar el dinero que había en el monedero, 10 euros, sabía que habían sido ellos aunque lo negaron delante del director, al final me lo pagaron aunque perdí el resto de las cosas. A mi madre nunca le conté la magnitud del problema, no sabía que me tenían aislada en clase, nunca cuento lo que siento, sólo cuando no puedo más y exploto. Lo guardo todo para mí por ser desconfiada.

El mejor curso de la ESO fue 3º, viví un ambiente diferente, estaba con un grupo especial de diversificación, eran personas más mayores e hice muy buenas migas con ellos, me encantó. Al final de la ESO no hice viaje de fin de curso, tuve una lesión de espalda y no podía participar de las actividades.

Poco a poco el desplazamiento y lo que me hacían fue cambiando. Repetí primero de Bachillerato y atrás quedaron las personas a las que odiaba, no las tenía que volver a ver, conocí gente nueva y encontré a una gran amiga, Mercedes. Éramos casi iguales, teníamos historias paralelas, tuvimos que pasar por lo mismo, encontré mi otra mitad. Las cosas fueron cambiando, me fui centrando más y me daba igual lo que pensasen de mí.

Entre los profesores de la ESO hubo de todo. Uno de ellos reconoció mi apellido, porque mi hermana va un curso delante de mí, y desde entonces me suspendió Lengua. Estoy segura que no eran cosas mías, me tenía manía, daba igual lo que hiciera, siempre estaba suspensa. Al de Religión no le caía bien y suspendí con un uno la asignatura; mi madre no daba crédito porque decía que después de haber ido a tantos colegios religiosos, ¡que suspendiera la religión!...tenía tela, me dio mucha caña. Pero no todo fue malo, también he tenido profesores buenos: del de Geografía me gustaban mucho sus asignaturas, y sobre todo la manera en que las daba; pero de la que mejor recuerdo guardo es de mi profesora de filosofía, me costaba muchísimo, pero consiguió que sacase su asignatura, gracias a su perseverancia y a que creyó en mis posibilidades, pude sacarla.

En general, eran todos muy cercanos, no había una relación muy estricta, nos hacían sentir cómodos, si tenías alguna duda se la podías preguntar sin miedo a lo que pensase y hasta que no tenían claro que nos la habían resuelto no paraban. Era genial, sabían todo lo que me podía pasar y estaban ahí para ayudarme.

El Bachillerato lo hice por Ciencias Sociales y Humanidades, al repetir curso primero quise dejarlo. Mi profesor pedagógico me convenció para seguir adelante, me recordaba constantemente si te lo propones lo sacarás, requiere esfuerzo pero con constancia lo conseguirás. Segundo me costó mogollón, recordaba sus palabras y en parte lo saqué gracias a él. Era un padre para mí, siempre pendiente, **machaconamente** siempre me ha llevado por el buen camino. Me daba fuerzas para seguir, que creyese en mí, en mis posibilidades sin ningún tipo de dudas, me echó para adelante, no quería decepcionarle después de todo lo que había apostado por mí.

Me agobié y quise dejar el Bachillerato, empezar el módulo de Administración, porque lo veía más accesible y al alcance de mis posibilidades, aunque sabía que no era eso lo que yo quería estudiar y a lo que me quería dedicar en un futuro

En bachillerato tampoco fui de viaje de fin de curso porque era un tour por Italia, Roma,... Para conseguir algo de dinero se decidió vender una serie de papeletas pero puf, era muy difícil y no conseguí el dinero necesario para pagarlo.

Terminado el Bachillerato me tocó la temida e indeseable prueba de Selectividad. Me quedaron inglés y matemáticas y la hice en septiembre. Cuando llegué a la Universidad Autónoma para hacer el examen ¡estaba perdidísima! Mi hermana que estudiaba allí, me llevó al aula y estuvo conmigo el primer día. Y fue ¡uf! lo peor de lo peor, estaba de los nervios, era todo muy extraño y no conocía a nadie. Para remate me pusieron en la primera fila, todos los profesores te miraban y al mínimo movimiento ya eras “sospechoso”.

Una tarde, en el examen de Economía tuve la sensación de no haber puesto la dichosa pegatina de identificación, necesaria para que te evaluaran, estaba obsesionada. Al día siguiente en el examen de Geografía

desaparecieron todos mis temores. Después de todo esto fue aún peor, tocaba ver las notas...bueno ahí ya sí que casi me muero, un nerviosismo toda la tarde, pensando que iba a suspender, lo tenía ya asumido, pero al final la aprobé con un 5,2.

No me dio la nota para acceder a Magisterio en la pública, pedían de nota de corte 7,3 y yo tenía de media 6,93. Decidí estudiar el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil en Ciudad Escolar.

En el Ciclo Formativo tengo mis mejores recuerdos, me lo he pasado muy bien los dos años, he compartido momentos increíbles con compañeras geniales, pero lo mejor los tres meses de prácticas. Me aportó muchísimo estar con todos esos pequeñajos, fue agotador pero sin duda alguna mereció la pena, no tengo palabras, el cariño que te daban desde el primer día, lo inocentes que son y cómo se daban cuenta cuando estabas mal... ¡Fue estupendo!

Mis prácticas fueron espectaculares, mejor de lo que yo pensaba, me dio mucha pena irme de allí. Dentro del aula tenía la función de profesora, atenderlos, ayudarles a comer, cambiarlos, prepararles y llevar a cabo actividades. Para fin de curso hice una actividad que consistía en coger plumas de un plumero, guardarlas en una caja y lanzarlas al aire para después hacerlas volar e irlas pisando. Eran niños de 1-2 años y a los pobres les daba miedo pisarlas, al final disfrutaron de la actividad y ¡se lo pasaron genial! Para terminar las pegamos con cola e hicimos un mural de plumas que se quedó en el aula como recuerdo de mi actividad.

Recuerdo a una niña que era muy divertida, siempre iba con el móvil y mi perrito de fondo de pantalla, me decía “¿A ver el perrito?” yo respondía “El perrito está en casa”, ella seguía insistiendo “¿A ver el perrito? Saca el móvil...” y era una niña de un añito y medio pidiéndome el móvil, y buscándolo en mis bolsillos, me quedaba alucinando. Mi chaqueta tenía bolsillos comunicados, yo lo pasaba de un lado a otro y entonces me decía, “¿No está? Sí, sí está”, y yo le decía, “Que no, que no está”, y ella seguía insistiendo, hasta que yo le preguntaba por su pitbull, y ella repetía todo lo que yo decía. Fue graciosísimo

**En el Ciclo no suspendí** aunque había asignaturas que eran complicadas. Cuando terminé decidí no trabajar, aunque tenía oportunidad el sueldo que te dan por ser técnico no llega ni a los 800 euros, mientras que una profesora en una escuela infantil cobra 1200, 1300 euros. Por lo que decidí estudiar esta carrera ya que las prácticas me gustaron mucho.

Ser profesora me gustaba desde muy pequeña, a los cinco o seis años, cuando era un renacuajo jugaba con mi hermana a que teníamos una escuela, éramos las profesoras, los muñecos los alumnos, les pasábamos lista y todo, así que esto viene de lejos.

Creo que he tomado la decisión correcta al haber escogido esta carrera porque me gusta mucho, ¿Para qué me voy a meter en algo que no quiero hacer? Estoy segura que no me he equivocado, he seguido a mi corazón, lo que siempre he querido hacer.

Si tuviera que elegir otra carrera me decantaría por Magisterio de Educación Primaria, y si fuera algo no relacionado Historia, me apasiona y me encanta todo lo que tenga que ver con el pasado.

Los niños a los que más me gusta enseñar son los pequeños, hasta los 3 años con los que traté en las prácticas del CFGSEI, tengo predilección por ellos aunque me guste toda la etapa de infantil. Los veo más fáciles de llevar, aprenden más, y es en su primer año cuando más difícil se les hace, pero también cuando empiezan a sentar las bases para el aprendizaje. En esta etapa es cuando más paciencia se requiere.

Una anécdota graciosa, un día paseando a mi perro se escapó y se metió en una cerca donde estaban los burros, y como mi familia dice que yo soy su dueña me tocó pringar y meterme a sacarle del corral. Salté la verja, el perro les ladraba, estos se agitaban, y yo muerta de miedo pensaba que me iban a dar la coza del siglo. Cuando estaba sacando al perro, y me puse a saltar la verja, vino uno de ellos hacia mí y me asusté, pues creía que me quería morder. ¡Aún lo recuerdo y me río!

Otra situación muy graciosa que le recuerdo a mi hermana cada vez que se ríe de cuando se me escapó el perro, fue poco antes del bautizo de mi hermano. Mi hermana y yo íbamos vestidas igual, ella llevaba el vestido en rosa y yo en azul. iba bajando por los escalones de mi casa como una

princesita, y al final de la escalera se cayó, cuando la vi sentada vestida toda monísima en el escalón no podía parar de reírme. ¡Lo mejor de esta anécdota es que está grabada en video!

Cuando era pequeña los pájaros se colaban por la chimenea y entraban en el salón y aunque mi padre los sacaba a mí me daba mucho miedo verlos dentro de casa. Mi padre tuvo que tapar el agujero de la chimenea para que no entrasen, y un día yo estaba jugando cuando de repente entro un pájaro; yo oí algo pero no sabía el qué y me abraza a algo que creía que era un cojín pero no era un cojín y ¡era un pájaro! Me asuste tanto que tuve que salir a gatas del salón. A veces mi padre también traía jilgueros y yo muchas veces soñaba que se metían en mi cama y me picaban. Estas experiencias me marcaron y son la causa de mi pánico a los pájaros.

Y qué decir de mí...Soy una persona muy familiar. Lo más importante para mí es mi familia y quizá las cosas que suceden en casa me afectan más. Todos ellos, me han dado una educación, cariño, seguridad, me hacen feliz. Me encantan las mascotas, les cojo mucho cariño, por eso la muerte de mi gata provocó un gran vacío y un golpe duro para mí, un vacío que de alguna forma llenó “Eltrasto”, el yorkshire más bonito del mundo.

Tengo muchos defectos, pero grandes virtudes. Soy amiga de mis amigos, buena hija, ¡todo un partidazo! Demasiado sensible y cabezota, algo desconfiada y distante al principio, trabajadora y buena compañera, amante de mi “Trasto” y de los paseos con mi hermana y mi cuñado. Todo lo que he vivido en estos intensos 22 años, ha configurado mi forma de ser, tanto para bien como para mal, no creo que sea ni mejor ni peor que el resto, soy lo que soy.

Actualmente estudio el Grado de Maestro en Educación Infantil. Los problemas que tuve de pequeña con mis compañeros de clase, me siguen influyendo y cuando llegué a la Universidad no me sentía muy cómoda y receptiva, me acordaba de lo que había pasado, tenía esa barrera que me separaba del resto, y quizás por ello, me ha costado más coger confianza y sentirme segura con mis nuevas compañeras. Supongo que lo iré superando, me doy cuenta que me estoy abriendo mas a la gente, que he



hecho grandes amistades. Desde el primer día me empecé a llevar más con un grupo de chicas y poco a poco, debe ser por estar en la misma fila de la clase, he ido conociendo a más chicas que honestamente merecen la pena. Reafirmo que me siento muy cómoda con ellas y que puedo abrirme y mostrarme tal y como soy, trabajo generalmente muy bien con ellas en las actividades de grupo, aunque es cierto que en algunas ocasiones es difícil congeniar y estar todas de acuerdo. Para los trabajos me organizo bien pero a la hora de estudiar me pilla el toro, porque dejo todo para el último día.

Hay algunas compañeras de módulo que también estudian aquí, están en otros grupos y muchas veces vienen a verme a clase y hablamos sobre que tal nos va, e incluso me dejan sus apuntes. Con los profesores que tengo ahora en general estoy contenta y me siento a gusto.

Mi planteamiento después de terminar este primer curso es cambiarme a una Universidad pública para no tener que pagar. Otra deseo que me gustaría cumplir, irme de Erasmus, pero tengo miedo ya que no domino muy bien el inglés, pero si tuviese la oportunidad de irme, me encantaría ir a Inglaterra.

Y hablando del futuro..... ¿pues quién sabe? Está claro que me quiero dedicar a la docencia, pero sé ni donde ni nada, ya se verá. No tendría ningún problema en salir de la sierra e irme a trabajar a la ciudad si no hay otra cosa, aunque lo prefiero cerca de mi familia.

Esta es mi pequeña gran historia hasta el día de hoy, aún me quedan muchas páginas por escribir, cumplir mis sueños y alcanzar los objetivos marcados: SER UNA MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y CRECER COMO PERSONA.

## **7.6 CÓMO PODÍAN HARME HECHO ESO A MI, CANDELA**

Soy Candela, nazco en Madrid en 1995, aunque he vivido toda mi vida en una provincia limítrofe. En mi familia somos seis, mis padres, dos hermanos, mi hermana y yo. Este mes de septiembre me mudé a Madrid para poder realizar los estudios de Magisterio de Primaria en el CESDB.

### **Guardería**

La primera etapa académica fue la guardería, tengo vagos recuerdos pero nada fuera de lo normal, algún llanto que otro, alguna comida que no gustaba y seguramente algún niño o niña con el cual no había buena relación al quitarnos los juguetes.

Recuerdo que nos ponían música, o por lo menos relaciono ciertas canciones con esta etapa. No lo debía pasar mal porque al escucharlas tengo una sensación agradable.

Y otro recuerdo era cuando mis padres venían a recogerme, no porque me lo estuviese pasando mal, pero ya dicen: *“como en casa de uno, en ningún lado.”*

### **Infantil**

Los tres años de esta etapa los realicé en el colegio San Quirce de la Ciudad. Los días aquí vividos se componían de ciertas actividades que entonces no entendía el por qué pero que yo las realizaba porque “mi seño lo ha mandado”. Estas se basaban, por ejemplo, en hacer fichas para aprender a escribir.

Después de haber aprendido a guiar la mano para hacer una nueva letra, la profesora nos dejaba tiempo libre para jugar “a las cocinitas”, con la plastilina y todos aquellos juegos “lucrativos”. Teníamos otro momento para colorear, pero siempre sin salirse de la línea o sin tener “calvitas” pues sino en las notas te aparecía un punto rojo. Más tarde, llegaba el punzón, siempre acompañado de la alfombrilla, ese gran instrumento (peligroso en

las manos de ciertos niños) con el cual teníamos que hacer la tarea de picar la línea. Era ligeramente difícil, pues de vez en cuando nos equivocábamos de línea y terminábamos quitándole la mano al niño del dibujo.

Recortar y pegar, era algo más difícil que el punzón, al intentar ir por la raya, ya que quizá por el día o quizá por la poca agilidad de las manos, esa raya terminaba desapareciendo y la figura que había que recortar era un poco más pequeña de lo que era al principio. Al pegar, no se sabe si era por cuestiones gravitatorias, pero los muñequitos perdían el equilibrio y acababan haciendo el pino, siempre con la inocencia de una niña de infantil. Tenía clases de inglés, recuerdo a “la señorita Pilar”, no sé cuál es el motivo por el que mi mente tiende a olvidar esas clases.

La educación física la realizábamos una hora a la semana, el pasillo se llenaba de colchonetas y teníamos que gatear lo más rápido posible hasta la última. O también tocaba agarrarse de las espalderas y con ayuda de la profesora llegar al final sin caerse. Finalmente recuerdo como la profesora nos mandaba sentarnos en el suelo para enseñarnos algo que siempre me había gustado, imitar al jugar con mis muñecos. Nos mostraba en unos folios plastificados -material que me parecía sorprendente- dibujos con números, que para mí eran súper difíciles para poderlos aprender, como podía ser un simple número como el cien.

Las clases se alternaban con dos recreos, en el primer recreo teníamos que coger la merienda, que las dejábamos a la entrada, en la bandeja de la puerta. A mí siempre me esperaban dos sobaos, y en invierno, el abrigo colgado en mi percha con mi nombre y mi foto.

No olvidaré el golpe que me di contra una pared, sentí la necesidad de ir al baño y mi profesora me dejó salir. Al volver yo corría por el pasillo haciendo caso omiso del dicho “no se corre por los pasillos”, cuando quise recordarlo me había estampado contra la pared con todo mi cuerpo, sin yo darme cuenta, fui directamente al suelo.

### **Primaria**

Tras haber superado la misión de saber hacer fichas, recortar, pegar y saber cuál es el número cien; llegó el momento de hacerse algo más mayor.

Seguía en el mismo colegio, en los primeros cursos me tocó la misma profesora, la señorita Felisa, mayor, bajita, y que aunque no lo pareciese, era un encanto de mujer, la típica profesora de “la antigua escuela” en la que si había algo que estaba mal, no tenía el reparo de darte un **capón**, me tocó “saborearlo” en más de tres ocasiones. No olvido aquel día en el cual teníamos tarea pendiente: escribir el abecedario varias veces; mi nombre sonó como un desagradable pitido que te deja de hielo y pálida. No sabía que decirle a la señorita y a la vez sabía que no podría decirle nada, que solo me podía basar en enseñarle mi cuaderno. Cuando vio, la señorita Felisa, que tenía las hojas en blanco, sin pensárselo dos veces me dio tal **capón** que aún no ha podido pasar al olvido, once años después.

Mis profesores, de música, la de inglés con sus marionetas y Felisa se dieron cuenta que me pasaba algo en la vista, que veía mal, tan cierto como que llegué un día con **gafas** a clase y fueron **mi única compañía en toda esa etapa**.

En tercero y cuarto de primaria, tocaba nueva clase, nueva profesora y subir escaleras, significaba que era un poquito más mayor.

A la profesora, una hija de la caridad, Sor Luisa María, le tocó un **desastre** de niña, yo.

En este nivel era muy diferente, tocaba aprender a hacer exámenes, los dictados eran mucho más difíciles... y por si no era poco, yo no estudiaba. La prueba de esto estaba en que suspendí mi primer examen. Bueno, era el primero y nunca había hecho uno... sí, esto se podría decir si antes del examen la profesora no hubiese dicho que podíamos mirar el libro.

Vamos avanzando, no sé cómo porque no estudiaba nada, hasta que llego El Gran Día: ya en cuarto de primaria me tocaba en música examen de flauta, pero yo no había estudiado, como en los demás exámenes. Se me ocurrió una gran idea, dejarme la flauta en casa. Yo ese día no iba tan preocupada porque tenía mi súper excusa para no tener que hacer el examen. Cuando ya llega mi turno y el profesor me llama para que toque mi canción, yo con cara de buena le digo otra excusa diferente a la que tenía planeada: “no me he traído la flauta, está en casa, porque me mareo al

soplar”. Como excusa me parecía que no estaba mal, al revés, había parte de verdad, pues me mareaba al soplar, mis pulmones no regulaban bien el aire, en ningún momento ese mareo ha sido tal como para impedirme tocar una canción. Ante esta situación el profesor escribió una notita, en la agenda, dirigida a mi madre. Mi reacción fue demasiado sorprendente, parecía los macarras de dieciséis, diecisiete años que si tienen que gritar a alguien y faltarle al respeto no tienen ningún problema, pues así me puse yo. La situación fue la siguiente: un profesor, simplemente disgustado porque una alumna se había inventado una excusa demasiado poco creíble y no había traído la flauta; una clase que se mantuvo en silencio durante toda la hora restante y sin mover los ojos; y una niña, de nueve años, contestando al profesor de tal manera como si fuese un macarra de dieciséis años. Esto se solucionó tan rápido como llamando a mis hermanos que estaban en el mismo colegio y contándoles lo sucedido. Yo confié en el amor fraternal de mis hermanos y que no iban a decir nada a mis padres, hasta el momento en el que mi querida hermana empezó a contar. Bueno, me gustaría contar la reacción de mis padres, pero la regañina fue tal que no se puede ni contar. Solo imaginaos.

Mis padres, ya consiguieron enderezarme un poco y que portándome bien y estudiando sacara el curso adelante, y así fue. Pasé a quinto de primaria y se volvió a repetir la historia de una clase nueva, una profesora nueva Rosa, y subir más escaleras.

Terminé el curso sabiendo que para aprobar los exámenes tenía que estudiar, pero las vacaciones fueron tan relajantes que se me olvidó al completo. Volví a suspender todo. Pero en este curso hubo una época en la que **mi falta de estudio repercutió en mis compañeros**. La profesora hizo grupos para hacer un juego, que consistía en un concurso en el que la profesora iba haciendo preguntas a miembros del grupo y por cada pregunta acertada ganaban un punto. Yo era esa niña que decía: “sí, si me lo sé, pero estoy pensando.” “espera, espera que me lo sé”, “¡uy!, me he quedado en blanco.” Todo esto mientras mi turno se acababa y no me daba tiempo a contestar.

Terminé el curso con ayuda de la señorita Rosa, y mis padres detrás mandándome a estudiar y preguntándome todos los días la lección. Ese

mismo verano, sabiendo que conseguí pasar de curso, prometí a mis padres que iba a estudiar y que no iba a suspender.

En sexto de primaria cumplí la promesa que les hice y vi que estudiando podía llegar al nueve en cualquier asignatura. **ESO**

La ESO o edad del pavo, es lo que me pasó a mí. Empecé con el pavo de tal manera que suspendía, estaba más pendiente de otras cosas, que si las discusiones de las amigas, que si los chicos... en fin, los resultados de la unión de una mujer con la edad del pavo. Cada año tenía la regañina de mis padres para sacar adelante cada curso y dejar para otro momento la pereza y las distracciones. Y así hice, en todo momento he conseguido ir a curso por año, pero **gracias a mis padres.**

En segundo de la ESO, tenía un gran grupo de clase, éramos diez amigas, de las cuales Clara y Noemí eran mis mejores amigas. Mis padres viendo que estaba todos los días llegando a casa con algún problema con este grupo y que no sacaba el curso adelante, vieron la necesidad de **intervenir y cortar por lo sano**, diciéndome que nunca más se me volviese a ocurrir estar pendiente de los problemas, **que dejase todo aquello que me distrajesen de los estudios** porque si no me iba a enterar de lo que era tener un problema gordo. Esto resultó eficaz y aprobé la segunda evaluación, me dejaron ir a esquiar a Andorra con el colegio durante la Semana Santa, tenía muchísima ilusión porque iban la mayoría de mis amigas, pero estando allí, algo sucedió. **Mis amigas no querían hablar tanto conmigo, intentaban evitarme, no contaban conmigo**, no le di mucha importancia, pensé que podía ser otro problema de los muchos que habían surgido, no hice caso, como me habían dicho mis padres. Mi amiga Noemí, estaba diferente pero siempre iba conmigo, de compras, en el tiempo libre siempre juntas, terminan las vacaciones y tocó volver.

Estábamos en el tercer trimestre, el último. Tenía ganas de terminar, pero quería volver para ver a mis amigas y contar todo lo que habíamos hecho.

Mi amiga Noemí llegó a clase con unas zapatillas nuevas “All Star” que había comprado en Andorra, cuando las vi le dije: “anda, esas son las nuevas ¿no?” y me contestó “sí ¿y qué?” Bueno, yo no le di mucha

importancia, pues Noemí era una niña que de vez en cuando tenía sus momentos fuertes de mal humor.

Acababan de abrir una tienda nueva con unos caramelos de chocolate, con formas que llamaban mucho la atención y mi amiga Clara se llevo uno al colegio para tomárselo en el recreo y cuando lo vi le dije: “¡ala! Eso es de la tienda nueva de chocolate, este viernes tenemos que ir.” Ella no hizo mucho amago en contestarme, solamente contesto un simple sí. Todavía estoy esperando que llegue ese viernes porque a mí no me avisaron para quedar. Pero en ese momento tampoco le di importancia, hasta el día que me fui al cine con mis primos y hermanos y al salir del cine me encontré a todo mi grupo de amigas que **habían quedado y a mí no me avisaron**. Lo que me sorprendió es que éramos un grupo muy grande y era difícil que algún día coincidiésemos todas para quedar, pero ese fin de semana se las apañaron muy bien para poder quedar todas y a mí ni avisarme. Me acuerdo que cuando las vi no fui capaz de saludarlas del enfado que tenía, ellas no tuvieron ningún problema de sonreírme muy amablemente y decirme: “¡Hola Candela!” mi hermano al ver que no las saludaba dijo: “pero no seas así, salúdalas.” Ante ese comentario empezó una discusión porque **no veía como podían haberme hecho eso a mí**. Estaba pasando algo muy raro, y en concreto a mí.

Hice algo ilegal, pero en ese momento lo vi necesario. Noemí me había dado su contraseña del “tuenti” por si algún día tenía algún problema con la página y así yo poder meterme desde mi ordenador. Me metí a ver si ahí podía encontrar algo que me diese pistas de lo que pasaba y encontré que se escribían Clara y ella mensajes diciendo que no me aguantaban. Ante esto llegue a clase y le escribí una notita a Noemí preguntado que qué le pasaba conmigo que si era por mi forma de ser que era capaz de cambiarla. Ella me contestó que un motivo podría ser ese pero que lo que pasaba era que estaba cambiando y que había oído rumores sobre mí que no le gustaron. Entre clase y clase fui a preguntarle si me podría decir qué era lo que le habían dicho de mí, pero me dijo que no me lo podía contar. Intenté conseguir a ver si me decía algo pero llegó el siguiente profesor y no me dijo nada. Cuando pude pedí a Clara y Noemí que se acercasen a mi mesa a contarme que era todo lo que pasaba y entre las dos me dijeron lo

mismo que en la notita, pero yo quería saber más y les pedí que sin decirme quien inició el rumor me dijese que era lo que se decía sobre mí. Me contestaron que no querían hacerme daño y que por eso no me lo decían, que era muy fuerte y que me iba a doler. Les insistí, necesitaba saberlo, pero siempre sin saber que podía llegar a ser lo que era. Clara me dijo: “mira, para que no sea tan fuerte: van diciendo que eres una **liberal**.” Mi cara fue doblemente de asombró porque sabía a lo que se refería con ese adjetivo pero era la primera vez que escuchaba esa palabra. Se fueron a su sitio y yo me quedé dando vueltas a lo que me habían dicho. Ante esto, cogí el diccionario y busqué las palabras “Liberal: 1. adj. Generoso, que obra con liberalidad.” “Putas: 1. f. prostituta: Persona que mantiene relaciones sexuales a cambio de dinero.” Leyendo esto, fui, diccionario en mano, y le dije a Noemí: “oye mira, es que no me ha quedado muy claro, porque yo he buscado liberal en el diccionario y es una persona generosa, pero también he buscado puta y es alguien que practica la prostitución y que yo sepa yo eso... no lo hago, así que ¿entonces qué soy?” Me contestó: “la segunda” y se fue. Me puse a llorar diciéndole al profesor que me quería ir a mi casa que mis amigas me habían dicho que era una puta y no podía estar ahí.

Mi prima Greta que estaba en ese colegio, en cuarto de la ESO fue en el recreo a verme y me tuve que desahogar con ella.

Después del recreo fui a mi tutora a contarle lo que había pasado para ver si ella podía ayudarme, ella sabía que pasaba algo y también quería preguntarme que me pasaba.

Por fin eran las tres de la tarde y nos íbamos a casa, necesitaba salir de ese colegio y de esa clase.

Mi madre vino a recogernos a mí y a mis hermanos mayores. Pensé que todo lo que me había pasado ese día en el colegio tenía que contárselo, pues **lo había pasado muy mal**.

- *Mamá, hoy en el colegio le he escrito una notita a Noemí porque estaba muy rara desde hace mucho tiempo y quería saber que le pasaba.*

La contestación de mi madre fue directamente regañarme con la ayuda de mi hermano Arsenio, el mayor. Me empezaron a decir que ya me habían regañado una vez por tener problemas, que ya se habían cansado de



mis líos... Se me empezaron a caer las lágrimas de los ojos y no pude evitar cortarles la regañina con un grito diciendo: “¡Mamá que me han dicho que soy una puta!” Se hizo el silencio y justo acabábamos de llegar a casa por lo que me bajé del coche sin decir nada más.

Durante la comida les conté lo que había sucedido ese día y todo volvió a la normalidad. Yo me fui a estudiar como si nada hubiese pasado porque al día siguiente tenía examen.

A la mañana siguiente ya me empezaron a aparecer las **ganas de no ir al colegio**, pero no decía nada. Cuando llegamos antes de bajarme del coche me dijo mi madre:

- *Candela, ¿a qué hora vienen Clara y Noemí?*
- *Sobre esta hora, como siempre.*
- *Vale, ¡gracias!*

No sabía la curiosidad de mi madre, pero pude imaginarme algo.

Ya estaba sentada en la clase, **sola**, en mi sitio, pues **no tenía con quien hablar, nadie quería hablar conmigo. No entendía nada, por qué si yo tenía un problema con Clara y Noemí no me hablaba nadie.**

Se abrió la puerta y aparecieron Noemí y Clara blancas que parecía que habían tenido una aparición. Se sentaron en su sitio y empezaron a decir cosas como: “a mí no me tiene que venir la madre de esta a decirme nada...”

Yo viendo esto fui a hablar con mi **tutora** para preguntarle si ella sabía que había pasado y fue **cuando me la encontré enfadada diciéndome**: “tu madre ha venido a poner verde a unas alumnas, **eso no se puede hacer**, luego hablamos.”

En la siguiente hora me sacó de clase para hablar las dos a solas. No recuerdo muy bien todo lo que me dijo, solo recuerdo que estaba llorando angustiadamente **y ella me decía que mi madre había puesto verde a unas alumnas** y que eso no se podía hacer en la puerta de un colegio...etc. Yo, tengo que reconocer que me asusté demasiado pues yo **no sabía que había pasado** y me estaban diciendo que mi madre **había hecho algo que**

**estaba muy mal.** Rápidamente cuando llegué a mi casa lo primero que hice fue preguntar a mi madre:

- *Mamá, ¿qué ha pasado? ¿Por qué Iris me dice que has puesto verde a Clara y a Noemí?*

La cara de mi madre pasó, en medio segundo, de la preocupación al enfado y me empezó a contar:

*En ningún momento he puesto verde a nadie, lo único que hice fue decirle a Clara y a Noemí que si de verdad eran tus mejores amigas, por qué no le han dado un puñetazo en la boca a quien haya empezado ese rumor en vez de creérselo. Pero lo que peor me parece es que Iris, que cuando me vio hablar con ellas se quedó ahí y vio cómo mientras hablaba se me caían las lágrimas, diga que las estaba poniendo verdes cuando no sabe que a mi hija la están tachando de puta.*

El siguiente día, fui a informarme bien que es lo que había pasado y lo primero que hice fue preguntarle a Clara si mi madre les había puesto verdes el día anterior. Su contestación fue:

- *No, pero...*
- *No quiero saber más. Le contesté*

En el siguiente descansó de clase fui a Noemí y le pregunté lo mismo pero a ella sí le dejé contestar:

- *No, pero tu madre no tiene que venir a decirme a mí nada, porque además me quedé con ganas de decirle cuatro palabritas.*

No me acuerdo que contesté yo después, solamente recuerdo que **acabó toda la clase gritándome y yo sola intentado defenderme** a voz en grito, cuando *Elisa* seguía diciéndome lo mismo que me decían todos y justo en ese momento Iris abrió la puerta.

- *Cristina y Elisa salid fuera, venid conmigo.*

Yo estaba llorando como todos los días. Nos llevo al despacho del jefe de estudios. Primero pasó Iris para hablar con él y cuando salió nos dijo:

- *Os habéis librado del parte pero mañana vais a venir a hablar con él.*

Nos fuimos a clase y no se le ocurrió otra cosa a Iris, en su asignatura, decir que nos pusiésemos en grupo. Yo seguía llorando y no quería juntarme con nadie, pues ya era el tercer día que estaba así y **ya no tenía ningún amigo**, por lo que me quedé en mi sitio tumbada en la mesa **llorando mientras rompía papelitos** para que se me hiciese más amena la clase. Me acuerdo de algo que me sentó muy mal, fue en ese momento cuando se me acercó Iris y **me dijo al oído: “mejor sola que mal acompañada.”** Sinceramente yo creo que no es el momento y menos la situación para soltar esa frase.

A partir de aquí **empezaron a pasar los días sin ningún amigo**. En el recreo **me iba con mi prima Greta** para no estar sola. De vez en cuando, en clase, me soltaban algo como por ejemplo un día que Iris preguntó

- *¿Quién no quiere cambiar el examen que tenemos el próximo día?*

Yo levanté la mano pero resultó que **fui la única que la levante**. Y una chica que estaba más adelante que yo, Nadia, se giró para ver quienes habían levantado la mano y cuando vio que solo era yo dijo:

- **Vamos, nadie.**

Esto que había sucedido se lo conté a mi prima y en el recreo se acerco a Nadia para decirle:

- *Ya está bien, dejad a mi prima en paz que ella no os ha hecho nada.*

Cuando se vieron esa situación todo mi grupo de “amigas” se asustaron muchísimo y Lara, la “líder” del grupo contestó, pero si nosotras le tenemos miedo a Candela. En fin, mantuvieron una conversación durante todo el recreo.

Yo volví a hacer lo de siempre nada más llegar a clase, sentarme en mi sitio y esperar a que llegue el profesor **queriendo que se acabase el colegio**.

Cuando apareció Iris por la puerta, en un segundo estaba rodeada de niñas de la clase diciendo:” ha venido la prima de Candela a amenazarnos y a pegarnos”. Iris no dudó ni un segundo en creerse esto y me mando al despacho del jefe de estudios junto con mi prima y sus dos mejores amigas para contar lo que había pasado. Ese hombre empezó a decirle a mi prima que no se metiese en este asunto. Total, **que la única persona con la que yo podía contar para defenderme en el colegio ya no podía hacer nada**, así que me vi **completamente sola ante una clase de veintiséis alumnos y un equipo de profesores**.

Todos los días en casa **contaba a mis padres lo que había pasado mientras me desahogaba llorando** y luego me iba a estudiar. Cuando llegaba el momento de ir a clase recuerdo que me sentaba en la cama a llorar y llegaba mi padre para ver que me pasaba y siempre era lo mismo, **no quería ir al colegio, me horrorizaba el colegio, pero mi padre** no podía decir nada, no podía quitarme ese terror de la cabeza, **solo podía darme un abrazo y decirme ¡ánimo Candela!, intenta pasar de todo**.

Yo todos los días rezaba por las noches, lloraba, hablaba con mis padres y estudiaba, lo fui superando poco a poco hasta el día en que oí a mis padres que se habían encerrado en el cuarto de mi hermano pequeño y mi madre estaba llorando porque no podía aguantar que su hija siguiese así. Yo en ese momento pensé que me moría, me vine abajo completamente y más sabiendo que se habían metido en ese cuarto para que yo no me preocupase.

Llegó el día de la recogida de notas finales, en la que mis padres fueron a recogerlas y a regañar a la profesora por todo lo que había o lo que no había hecho.

Durante ese verano, mi madre echó la solicitud **en otro colegio para** el curso siguiente, tercero de la ESO, pero **no me cogieron y tuve que seguir otro año más en el mismo colegio**. Al volver de las vacaciones, por fin, vi que los profesores hicieron algo: **mezclaron las clases**, de tal forma que el grupo de las diez amigas, que eran **las que promovieron todo lo del bullying estaba en otra clase diferente a la mía**. Pude respirar tranquila.

**Volví a estar tranquila**, yendo por el pasillo con la cabeza bien alta, “haciendo de tripas corazón”, **volví a tener amigas, pero por desgracia tenía también enemigos**. Resulta que en mi clase había un chico, Roque, que se había unido al grupo de las diez “amigas”, no le caía muy bien pero daba la casualidad que teníamos, los dos, ideales diferentes; yo era católica, él era científico, el más de izquierdas, yo más de derechas, yo más patriota, el menos. Cuando te encuentras en una situación así lo que se debería hacer es respetar a la gente con sus ideas y así poder ser compañeros de clase. Pues este chico eso no lo entendía, no me respetaba. Un día se dio un conflicto entre algunos de la clase y yo salí en su defensa. Él en vez de darme las gracias me dijo: “cállate intento de monja fallido.” La verdad que ahora hace gracia pensar esa frase, pues no es que tenga sentido exactamente, pero en ese momento llegó a ser tal lo que sentí que me levante directa a darle un puñetazo, conseguí autocontrolarme y todo eso se quedó en el levantamiento del puño. Como eso algunas cosas más, pero no era mi único enemigo, también tenía a la profesora María. Esta mujer era la mejor amiga de, la madre de Lara, la “líder” del grupo, y mi profesora de matemáticas y biología, casualmente las únicas asignaturas donde sacaba ceros.

Me tuvieron que hacer un C.I. porque no podía ser que sacase tales notas y dio la casualidad que en cálculo, es decir, en matemáticas fue donde saqué el mejor porcentaje.

Finalmente, echamos la solicitud **para 4º de la ESO y me admitieron. Por fin volví a sentir lo que es tener un curso sin preocupaciones con amigas nuevas, estudiar a gusto. Aprobé todo y otro año más pasé de curso y empecé una nueva etapa en mi vida.**

### **Bachillerato**

Otra nueva etapa escolar y las cosas van mucho más en serio.

En mi ciudad hay pocos colegios que tengan el bachillerato, por lo que en mi colegio entraba **mucha gente nueva, entre ellas “mi grupo de amigas” que me hicieron bulling**, pero con la suerte de que ellas estaban **en ciencias y yo en letras**, menos Nadia, que la tocó en mi clase. **Desgraciadamente les faltó el tiempo para ir diciendo algo sobre mí.**

Tuve la suerte de que no todo el mundo es igual y hay gente que sí es sincera. **Una chica** de mi curso empezó a hablar conmigo y **me dijo: “jope Candela, tenía miedo a hablarte,** porque Nadia **me había dicho que eras mala persona, que le habías hecho mucho daño y** que eras **una borde, pero me he dado cuenta que eso es mentira”**. Como esta chica, vinieron una o dos más a decirme lo mismo.

Ante esto hice como si nada y hasta hoy, **ellas viven su vida y yo la mía** con mi grupo de amigas. Aprobé todo primero sin ningún problema.

En segundo fue todo mejor, porque Nadia no estaba en mi clase, por lo que estuve menos pendiente todavía de esas niñas. **Me sentí como liberada de una carga muy pesada y gracias a mi grupo de amigas hoy en día tengo completamente superado todo y tengo que reconocer que soy feliz,** que **aprobé todo segundo y selectividad,** aunque este curso me ha servido para darme cuenta que los nervios me afectan tanto al estomago que no me dejan comer y **durante este curso adelgacé 7 kg,** pero felizmente.



## **7.7 NADIE ES MÁS QUE NADIE, NURIA**

Todo comenzó en Noviembre de 1995 en el 12 De Octubre de Madrid a las 6 de la tarde y por qué no decirlo, nací gracias a mi hermana Nayara que quería una hermanita, y así fue. Mis progenitores son los mejores padres que se pueden tener. El parto fue normal, pero algo muy curioso es que nací agarrada al cordón umbilical con las dos manitas, la matrona nunca había visto algo parecido. Al llegar a casa mi hermana no se separaba de mi ni un segundo, al bañarme, en la siesta, al comer, de paseo... Pase a ser la pequeña de la familia y a todos se les caía la baba conmigo. Los fines de semana nos íbamos a mi pueblo de Guadalajara, a casa de mi abuela Lucila.

Fui a la guardería de mi barrio hasta septiembre de 1997 que comencé el colegio en la Divina Pastora. El primer día fue un poco duro, lo típico, no querer separarte de tu madre, poco a poco empezó a gustarme ya que nos divertíamos, jugábamos y éramos todos amigos. Desde primero de infantil íbamos a la piscina, os podréis imaginar el espectáculo, niños de 2 y 3 años frente a una piscina para nosotros infinita. Tuve la mala suerte de topar con una profesora con métodos “un poco burros” a los pocos días de comenzar las clases de natación nos lanzó a todos a la zona que cubre sin manguitos, lógicamente lo pasé muy mal y me sacó del agua Salva otra profe que estaba allí, gracias a Dios a la profe que me ahogó la despidieron a los pocos días. Desde ese momento tenía auténtico pánico al agua, y cada vez que había piscina me dolía la tripa o me encontraba mal. Salva, poco a poco, me ayudó a perder el miedo. Mientras que los demás nadaban solos yo tenía que ponerme un cinturón para no hundirme.

A mis tres añitos empecé a aprender las letras, los números y los colores... Y por fin aprendí a leer con un método muy curioso que impartían en mi cole, es mediante símbolos con las manos de forma que a cada letra le corresponde un símbolo y un sonido. Mis padres no sabían que ya había aprendido a leer y un día fuimos a un restaurante a comer, el camarero repartió las cartas y me saltó, le dije que por qué no me había repartido



una, su respuesta fue -¿Pero tú sabes leer? Entonces agarré la carta con las dos manos y comencé, chuletillas de cordero, solomillo... y toda la mesa incluyendo el camarero se quedó con la boca abierta.

De pequeña me encantaba ir a mi pueblo porque me lo pasaba genial, jugaba con mis amigas, recogía moras con mi abuela y jugaba con ella a las cocinitas, a esconder el pañuelo. Recuerdo muchísimas anécdotas, una vez que fuimos a recoger moras y por hacer el tonto me caí en unas zarzas, me dolía mucho la muñeca, pero como mi abu tiene solución para todo me puso la diadema de cabestrillo, nos pasamos todo el camino de vuelta riéndonos. Siempre iba a casa de mi abuela a jugar al tute, me encantaban esos torneos hacíamos con mi tío Fede, nos lo pasábamos muy bien. Recuerdo las natillas, el arroz con leche que te rechupeteas los dedos. Mi abuela nos ha mimado a todas las nietas, ha jugado con nosotras, ha hecho lo que fuera con tal de que estemos bien.

Pero el momento más ansiado del fin de semana era irme con mi abuelo, se le conoce por su nombre Demetrio, era herrero y trabajaba en la fragua. Todos los fines de semana íbamos al huerto, y lo mejor es que conducía yo, si si él me sentaba en sus rodillas y yo dirigía, era genial. Nos gustaba ver los melocotoneros, aunque al final terminábamos jugando con la libreta que tenía mi abuelo en el bolsillo, con todos los nombres y números que te puedas imaginar, al ser hombre de campo, también llevaba siempre una navaja. Un día se coló en la verja que rodeaba el melocotonero y no la pudimos recuperar, pero poco tardó en llevar otra.

Pasar los días con el abuelo era lo mejor, además, siempre tenía un montón de “gominas” guardadas en un armario pequeño, y nos hinchábamos a comer. He vivido grandísimos momentos de mi vida con él. A la hora de dormir mi abuelo siempre me contaba el cuento de Don Bigotillo que a su vez su padre le contó a él, un día por fiestas de mi pueblo, cuando lo estaba contando se quedó dormido y empezó a roncar muy fuerte y mi abuela y yo no podíamos parar de reírnos.

Como todo lo bueno se acaba al final del domingo teníamos que regresar a Madrid y preparar todo para el cole.

Mi paso de infantil a primaria no fue nada brusco, apenas noté el cambio, eso sí primaria ya era una etapa en la que había que hacer más deberes y esforzarse un poquito cada día, pero lo conseguí sin problemas.

Desde pequeña siempre he tenido algo de mala suerte con la salud, con 7 años me detectaron una ameba que hizo que estuviera muy delgadita ya que el bicho se comía toda mi comida. Los médicos me pusieron varios tratamientos y consiguieron erradicármela. También me daban fuertes dolores de tripa con vómitos frecuentemente, pero cuando iba al médico nunca me decían nada. A mi estómago apenas comía y le sentaban muy mal todo, llegaron a decir que me lo estaba inventando y finalmente me detectaron el helicobacter pylori, me pusieron un tratamiento y continué haciendo mi vida normal con algunas precauciones. En casa estaban muy pendientes de mí y hacían todo y más para que yo estuviera bien.

Mi hermana y yo hemos sido las princesitas de la casa, nos salíamos siempre con la nuestra con la complicidad de mi padre, tengo muchas anécdotas. Mi madre me dejaba en la mesa con el pescado delante porque no me gustaba, yo lloraba y lloraba y ella resistía, por lo que mi padre decía venga Nadia la mitad, y rápidamente cogía unos pocos trocitos y se los comía, yo me metía pan en la boca y decía mamá... ya está, mi madre no era tonta, no y se enteraba de todo pero actuaba como si nada algunas veces, otras nos regañaba a mi padre y a mí nos entraba la risa, con la complicidad de ambos lograba que comiera. Mis padres siempre nos han mimado tanto a mi hermana como a mí, y siempre han estado y están cuando los necesitamos. Un momento muy significativo en nuestras vidas fue cuando mi abuelo le dio a mi padre la fragua para que construyera nuestra casa, era duro derruirla ya que en ella guardábamos recuerdos muy bonitos. La fragua aparte de ser el lugar de trabajo de mi abuelo fue nuestra peña en fiestas, siempre nos reuníamos todos allí, comíamos, cenábamos y nos lo pasábamos genial. Yo era muy pequeñita pero recuerdo que teníamos un patio muy grande de piedras y había como una casa en obras y siempre salía humo, mi madre siempre que yo me hacía pis me llevaba al patio y siempre le preguntaba mamá ¿Por qué sale humo? Y me respondía porque la abuela viejita está fumando, y nos reíamos las dos, la abuela viejita era mi bisabuela y murió al poco de nacer yo. Esta anécdota y

muchas más hicieron que derribar la fragua fuera un quebradero de cabeza para mi familia. Nunca olvidaremos que “Aquí estuvo la fragua de Demetrio” esa es la inscripción que figura en una placa en la fachada de mi casa.

Mis padres la verdad que siempre han estado a disposición de cualquier miembro de la familia. Cuando tenía 10 años le detectaron a mi tío Alberto, el marido de la hermana de mi madre, una leucemia sumado a esto ellos viven en Valencia porque mi tío es militar y le destinaron allí, además tenían dos niñas una con 5 años Jimena y otra bebe Gadea. A causa de la enfermedad mi tía Encarna se tuvo que quedar muchos meses en una habitación del hospital con mi tío sin salir para nada y las niñas se vinieron a Madrid con nosotros. Finalmente a mi tío le hicieron un trasplante de médula de su hermano y bueno cuando estaba un poquito mejor mis padres mi abuela mis tíos... íbamos periódicamente a Valencia a ayudarles. En Septiembre de 2005 mi madre se fue a Valencia y yo me quede con mi padre y mi hermana. A principios de septiembre son las fiestas de mi pueblo y bueno fuimos al encierro por el campo como todos los años, yo me fui con unos amigos y con mi padre en su todoterreno. Cuando el toro estaba ya suelto yo no veía entonces incauta de mí, me subí al techo, lo veía perfecto, pero al bajar se me quedó un pie enganchado en la ventana y caí de cabeza al suelo. Se montó un follón muy grande ya que vino la uvi móvil y todo el mundo se bajó a ayudarme, entre unos cuantos me metieron dentro de la uvi en un digamos hinchable en el que estaba inmovilizada y dio la casualidad de que nada más cerrar la puerta de la uvi se presentó el toro justo donde ocurrió todo, la gente tuvo que correr y subirse a coches, correr a la plaza... Cuando llegué al hospital me atendieron pero voy a ser sincera no me hicieron mucho caso yo me quejaba muchísimo de las lumbares pero no le dieron importancia y me mandaron a casa. En cuanto llegué lo primero que hice fue llamar a mi madre y le conté todo lo que había pasado, al principio se asustó muchísimo pero poco a poco la fuimos tranquilizando. A partir de ese momento empecé a tener problemas de espalda como lumbalgias, ciáticas...

Mientras tanto en el colegio me iba bastante bien, a pesar de mis faltas. Con 12 años estando en mi pueblo me comenzó un dolor muy fuerte de tripa en el lado derecho igual que los años atrás yo no le di mucha

importancia ya que mis padres tenían que irse a la cena del cáncer, por lo que me tumbe en el sofá tranquila pero a medida que pasaba el tiempo me encontraba peor, al final llegó mi abuela y al verme tan mal llamó a mis padres para que vinieran y directamente me llevaron a urgencias al hospital de Guadalajara. La doctora que me miró dijo a mis padres que ella creía que era apendicitis por la historia que tenía ya de dolores abdominales en el lado derecho, por lo que decidió operarme, y efectivamente no se equivocó, tenía peritonitis y no se me veía el apéndice porque lo tenía escondido detrás del ciego. La operación salió muy bien, pero la recuperación fue complicada ya que me pase una semana ingresada con vómitos, muy malita. Todos pensaban que después de operarme de apendicitis ya me iba a poner buena y se me iban a quitar todos los dolores pero no. Yo seguía con mis dolores de espalda que me impedían muchas veces ir a clase, la Secundaria ya era más complicada y requería más esfuerzo. Tercero de la ESO fue el curso más difícil ya que estamos en una edad muy complicada, en plena adolescencia, pero conseguí superarlo. En mi adolescencia fui una niña digamos tranquila, responsable, que no causó problemas. Quizás estuvo influido por circunstancias médicas. A causa de mis continuos dolores de espalda el traumatólogo me mandó una resonancia y apareció que tenía una hernia discal en la L5-S1 consecuencia de la caída del todoterreno. A esto se suman los problemas de estómago debido a la pylori, me pusieron varios tratamientos que al ser muy fuertes me debilitaban mucho, aunque no lograron erradicarla.

Mis **inicios en el Bachillerato** fueron bastante malos, pues siempre me acompañaban mis dolencias, por enero me dio una ciática muy fuerte, en la que no me podía mover, no podía salir, falté mucho a clase... Por lo que mi traumatólogo decidió ingresarme para ver si me podían controlar el dolor con analgésicos, pero en lugar de mejorar empeoré ya que tanto medicamento junto hizo que empezara a vomitar y me pusiera muy malita. Estuve una semana ingresada y yo no quería estar en el hospital, mi dolor de ciática no remitía, por lo que el traumatólogo decidió operarme. Era una operación con riesgos, como todas, pero accedí. Mis padres estaban muy preocupados y tenían mucho miedo. El día de la operación 17 de abril de 2012 yo estaba muy nerviosa, con miedo, pero bueno era por mi bien. Antes

de entrar al quirófano cuando me ingresaron me dieron un líquido para atontarme y me echaron una crema para dormirme un poco las manos para ponerme la vía. El caso es que estando en la sala antes de que me fueran a operar pues empecé a notar que estaba como drogada y decía a mis padres, papá, mamá a que no podéis decir esto, y comencé a decir trabalenguas, y me trababa, no paraba de reírme y de decir a mis padres ven ven que te anestesia el dedo. A partir de ahí yo ya no recuerdo nada pero mis padres dicen que cuando me metieron al quirófano empecé a decirles adiós con la mano mientras sonreía. La operación salió bien pero me tuvieron que manipular todos los nervios. En el momento en el que me desperté estaba helada de frío y tenía un tubo como calefactor dentro de la sabana para darme calor. Cuando me subieron a planta me encontraba bien con un poco de dolor pero bien. Al día siguiente de la operación me quería levantar y me dieron el visto bueno para que diera paseos y así lo hice a mi ritmo pero caminaba. Me quedaron algunas secuelas como la sensibilidad que los días después de la operación no me podía rozar nada en la pierna tenía hipersensibilidad y la mayor parte de la pierna dormida. Pero bueno yo estaba contenta. Debido a la operación tuve que faltar más de tres meses al colegio, pero los profesores se portaron muy bien conmigo ya que me mandaban a través de la plataforma de educamos todo lo que iban dando. Todos los días me mandaban mensajes para ver cómo estaba, pero quiero destacar a una persona en particular, Raúl, era mi tutor en primero de Bachillerato y además me daba inglés. No tengo palabras para describir como se portó conmigo, me ayudó en todo lo que necesité, me llamaba frecuentemente, estuvo los dos cursos de bachillerato pendiente de mí constantemente. Rosa fue mi tutora en segundo y también me daba lengua castellana y literatura, y puedo decir de ella que además de ser una buena profesora es una gran persona.

El verano de 2012 fue bastante duro para mí, pues debido a la operación y a los dolores que tuve antes, estuve aproximadamente seis meses sin ir al pueblo. Siempre he dicho y seguiré diciendo que a mi **operarme me cambió la vida** completamente porque me di cuenta que los amigos con los que he pasado toda mi vida **no eran ni parecido a unos amigos de verdad**. Cuando llegué al pueblo, después de mucho tiempo,

todo había cambiado sentía que no encajaba pero en verdad eso era lo de menos, ya que tuve que soportar a personas supuestamente amigas que **me machacaron**. Ese verano **tuve una depresión muy grande, no salía, no paraba de llorar, no comía...** Fue bastante duro, pero mis padres, mi hermana y mi cuñado estuvieron a mi lado apoyándome y animándome.

### **Mi obligada metamorfosis**

Pues haber, por decirlo de alguna manera, siempre he tenido un grupo de amigos que estaban todo el día machacándome, con bromas o lo que sea. Al principio yo me lo tomaba como una broma, al final me lo acabe creyendo. Cuando me operaron subió de tono y todo fue más cruel y se fue agravando. No estaba bien ni de autoestima, ni de ánimos, ni de nada. *Sumado a eso que me pasó fue ya catastrófico.*

A los pocos meses de mi operación fui al pueblo, aún no me había recuperado por completo, tenía la pierna dormida no la sentía, cuando me daban en ella me dolía mucho, por aquel entonces tenía hipersensibilidad. Mis amigos se metían conmigo, pues después de la operación andaba coja, argumento que utilizaron para atacarme. Empezaron haciendo bromas con todo, pero llega un momento en el que acabas creyendo lo que te dicen. Son cosas crueles que no podía dejar pasar, ni aceptar. Esta situación me hizo descubrir cómo eran y que no eran amigos de verdad, no me apoyaron y me di cuenta con quién estaba.

Mis ánimos bajaron, me deprimí un montón, lo pasé muy mal. Cuando me acostaba me pasaba toda la noche llorando, venían siempre mis padres y me decían: “pero hija no te pongas así...” me dolía un montón lo que me hacían mis amigos, no esperas que vayan a actuar así, ni que te ataquen de esta forma. No se lo deseo a nadie, lo pasas mal. Mis padres me animaban todo el tiempo, querían que abriera los ojos, que supiera que estaban ahí conmigo y que no me centrará en otras cosas que no merecían la pena. Todo esto me ha unido más a mi familia; con mis padres establecí un vínculo y unos lazos muy fuertes, pues antes no tenía esa confianza, les contaba las cosas pero no era una relación tan estrecha, no era tan cariñosa, pero a raíz de entonces he cambiado totalmente y la verdad es que me ha servido mucho.

Lo que me ocurrió con mis amigos no lo cambiaría, me hizo unirme más a mis padres, a mi hermana y a mi cuñado.

Mi madre me llevó al psicólogo, yo sabía que estaba mal, pero pensaba que solo era una mala racha, que no necesitaba ayuda, que al final lo iba a superar, pero me costó bastante, fue un verano horrible.

Mi hermana y mi cuñado se portaron muy bien, me hacían salir con ellos y sus amigos, pues por aquella época apenas salía ni comía, iba de la cama al sofá y del sofá a la cama, no me relacionaba con nadie. Sus amigos estuvieron muy cariñosos conmigo, me sentí muy acogida por todo el cariño manifestado, eran dos o tres años mayores que yo y me llevo con todos genial. Me he sentido arropada de verdad y sé que no voy a estar sola nunca, yo con mi hermana he podido discutir muchísimo pero yo sé que siempre la voy a tener ahí para lo que sea, y aunque tenga que pasarlo mal ella para ayudarme a mí, lo hace.

En septiembre eran las fiestas de mi pueblo y los que eran mis amigos crearon una peña y aunque no me habían hablado en todo el verano me incluyeron en el grupo con recochineo, no me lo tomé muy bien pues no lo entendí. ¿Y no has pensado que a lo mejor te metieron en el grupo para olvidar y empezar de nuevo? : No, fue con tema de burlas, de risas...Y encima una chica de allí empezó a decir mirar a Nadia con sus nuevos amigos. No merece la pena. No es que no quiera estar bien, porque yo ya te digo que no me afecta lo que digan, pero no podría arreglarlo con ellos; no quiero prefiero tú por tú lado y yo por el mío, no creo que pueda volver a estar con ellos, es que encima ellos ni se arrepienten ni se sienten mal por lo que pasó

Cuando les veo por la calle a mí ellos no me saludan. Yo siempre les doy las buenas tardes y a mí me evitan. Yo siempre digo que no tengo ningún problema con decir hola y adiós. No quiero arreglar nada, porque con personas así no merece la pena.

Mi novio también me ayudó bastante y cuando parecía que estaba superándolo murió mi abuela. Fue un cúmulo de cosas, se sumó todo y tuve un bajón tremendo.

El bulling me lo hicieron en mi pueblo, ellas vivían todas en Guadalajara, yo en Madrid y nos veíamos los fines de semana. Mi operación fue en mayo y no fui hasta el verano, y pasó todo. No me sentía integrada, no me sentía a gusto, no pintaba mucho allí. Había pasado “mucho tiempo” desde que no iba y todo había cambiado.

Si sus padres son amigos de mis padres, son de la misma peña, la que era mi mejor amiga, su madre es amiga de mi madre y no hay ningún problema.

Cuando me operaron, mi mejor amiga me escribía, me preguntaba, incluso vino a verme al hospital, tenía muy buena relación con ella. Pero al llegar allí empezaron a hacer las bromas y ella en lugar de apoyarme y decir que eso no está bien, me dijo un día que tenía que aprender a reírme de mis defectos y aceptarlos, yo le dije que para mí no era un defecto que fue una desgracia y no me puedo reír de algo que me duele, entonces cortamos la relación.

Primero de Bachillerato me supuso un gran esfuerzo, después de un año tan horrible me decía voy a repetir... me puse una barrera. Al **esforzarme** me di cuenta que era capaz, mi novio y mi madre me han ayudado muchísimo, **han hecho que crea en mí**. Al final lo conseguí y estoy muy agradecida a ellos. Ahora **confío** más en mí, me pongo una **meta** y sé que tarde o temprano la puedo alcanzar. Pongo todos los medios disponibles, principalmente el trabajo, porque si no trabajas no llegas a ningún sitio.

En el Bachillerato hay materias que no gustan, pero son obligatorias y hay que hacerlas. Ahora en la Uni estudio con más agrado ya que sabes que te va a servir, además los trabajos te ayudan a asimilar los contenidos del examen.

Todos los días me pongo a estudiar desde las cuatro hasta las ocho o las nueve, si veo que son trabajos que me van a llevar más tiempo y tengo que entregar pues me pongo más tiempo.

Cuando necesito ayuda recurro a mi madre, voy al grano pues me ha dicho siempre que si necesito ayuda **“ella me ayuda”**. Hasta llegar a la universidad siempre he tenido que estudiar con alguien para tener la



certeza que lo sé de verdad, acaba un poco harta de mí, aunque pensaba que ahora la iba a liberar, en la época de exámenes la sigo necesitando, necesito que me pregunte para comprobar que lo sé de verdad.

Mi hermana es más mayor que yo, ha terminado infantil, recuerdo que tenía un libro muy gordo y se los estudiaba los días antes del examen, me agobiaba solo el pensar cuando yo fuese la universidad. Ella sacaba notazas, yo no puedo porque me agobio, me bloqueó y no puedo.

Llegué con muletas, la pierna izquierda iba muy coja, la tenía dormida y me dolía toda la parte lumbar. Sus bromas eran bruscas cuando se tiene dolor, me pegaban en la pierna, me ponían la zancadilla, me empujaban, incluso llegaron a sacarme del banco cuando estaba sentada. Tenía claro que no iba aguantar esas cosas y menos risas. Eran cuatro tontos, pero apoyados por todo el grupo. Mi mejor amiga me decía que tenía que reírme de mis defectos.

En ese tiempo después de mi operación, intenté no cambiar mi actitud, se habían juntado dos grupos que antes estaban separados, y perdí un poco el sitio, llegué normal y todo había cambiado ya no me sentía ubicada era muy extraño, llevas toda la vida con ellos y te pasa eso.

Mis padres siempre me han dicho que cuando se han metido conmigo era por **envidia** porque siempre he estado muy mimada y ellos me atacaban por ese motivo. Cuando yo necesitaba algo se lo pedía a mi padre y él me ayudaba; ellos se llevaban siempre mal con sus padres siempre enfrentados, siempre me han dicho que su comportamiento era por envidia y es verdad. Siempre he sido humilde y súper sencilla, muy tímida y calladita, no soy nada “flipada”.

Me callaba y me callaba hasta que llegó un momento en el que no podía más y tuve un enfrentamiento bastante grande cuando acabó el verano, yo estuve sin salir y sin relación con nadie. En ese tiempo llegó una chica nueva al pueblo, salía con mi primo, yo no me metí en su relación pero ella se enfrentó conmigo sin conocerme de nada, decía que me quería pegar. Iba hablando de mí, que yo me había metido con ella y que había dicho cosas que están fuera de lugar de mi primo, cuando me lo contaron

me enfadé muchísimo, me sorprendí yo misma de lo que soy capaz de hacer; corte la relación con todo el mundo.

He aprendido que no me tengo que callar porque si no te pisotean, y nadie es más que nadie.

En septiembre de 2012 concretamente el 3 mi vida dio un giro de 180 grados ya que conocí a la persona más maravillosa del mundo, mi novio Luis. Los días siguientes comenzamos a quedar, hablábamos... Me daba mucha tranquilidad hablar con él, sentía que me entendía, me daba consejos, me animaba, tenía muchos detalles conmigo... Me sentía feliz a su lado. No puedo olvidar nombrar a Tyson su perrito, un American Stanford era un cachorrito y muy muy bueno. Lucas es de Cáceres pero vive y trabaja en el pueblo ya que es Guardia Civil y está destinado allí. El comienzo de nuestra relación fue un poco difícil ya que se juntaron demasiadas cosas de golpe. El 8 de Septiembre comenzaban las fiestas de mi pueblo y desgraciadamente una noche me llamó mi padre que fuera rápidamente a casa de mis abuelos, yo me puse muy nerviosa pensé que a mi abuelo le había pasado algo ya que llevaba muchos años con alzhéimer y no estaba muy bien, pero cuando llegué no era mi abuelo... era mi abuela se había desplomado en el suelo de repente y todavía me sorprende como mi abuelo, que no podía andar solo y dependía siempre de alguien, como pudo salir a la calle y avisar a las vecinas. Finalmente llegó la ambulancia y la bajaron al hospital, la había dado un ictus. La dejaron ingresada un par de días y regresó a casa. Cuando fui a verla me quedé impactada porque no parecía ella, era como si la velita se fuera pagando. A los pocos días la ambulancia volvía a su casa, se la llevaban estaba muy mal... La había dado otro ictus y se le quedó paralizado un lado del cuerpo. No había solución... La dejaron ingresada, estaba en coma, no quedaba otra que esperar... Fueron unos momentos muy duros pero recibimos ayuda de toda la familia mi abuela Luisa, mi tío Félix, mi tía Mari, Luis... Luis para mí fue un apoyo muy grande y además estuvo con mi abuela hasta el final. Todos sufrimos mucho especialmente mi padre, se le iba la persona que más quería, su madre. El 14 de Noviembre de 2012 todo acabó, mi abuela murió a los 80 años de edad. Los días siguientes fueron duros y tristes especialmente porque mi abuelo se había quedado sin su mujer. Mi abuelo

no podía estar solo por lo que contratamos a una mujer que lo cuidara. El 30 de Noviembre era mi cumpleaños y fue muy especial. Luis me preparo todo un día de actividades, fuimos al parque Europa, a comer, me llevó al balneario del hotel Mirasierra y cenamos allí, cuando llegamos a Henares me esperaba mi familia con una gran fiesta sorpresa. Fue algo maravilloso. Pronto llegaron las navidades las pasamos todos juntos, mi abuelo, mis tíos, mi prima, mi abuela, mis padres, mi hermana, Luis y yo. Fueron unas buenas navidades en familia. Nos reímos mucho cuando mandamos un video a los padres de Luis felicitando las navidades, porque mi abuelo estaba presidiendo la mesa y no dejaba de saludar. Mi abuelo era muy goloso y le encantaba el chocolate, los bollos... y era muy gracioso porque cuando tenía que ir al baño lo pedía para que le lleváramos, pero era muy listo porque para coger los bombones de la mesa se levantaba él solito y se los comía todos y luego hacía como que no había pasado nada, nos reíamos mucho. Luis y yo nos fuimos a Cáceres para reyes y así conocía a su familia. Yo iba muy nerviosa, pero cuando llegamos me acogieron con los brazos abiertos. Esos días me enseñó su pueblo Malpartida de Cáceres y fuimos a los Barruecos que es un parque natural precioso. Fueron unos días muy buenos.

Todo lo bueno pasa pronto y cuando me quise dar cuenta ya estaba en Madrid de nuevo en el colegio. Comenzó Febrero y no con muy buenas noticias, mi abuelo estaba muy malito, le tuvieron que ingresar. Fueron los peores momentos de mi vida... Ver a mi abuelo así... Fue duro, muy duro. Murió de un fallo funcional el 10 de Febrero de 2013. Murió dos días antes de cumplir los 88 años. Nunca me habría imaginado como te puede cambiar la vida en tan poco tiempo y como se pueden ir así de rápido las personas que quieres. Es muy triste, pero me alegro de que el último verano de mis abuelos lo pasaran en mi casa con nosotros porque mi tía Juli estaba haciendo obra en su casa, me alegra mucho porque sé que ese verano disfrutaron, especialmente mi abuelo, cada mañana se levantaba cantando y con una gran sonrisa en la cara. Sin duda me quedo con todos esos recuerdos preciosos de ellos y con todos los momentos únicos que guardo en mi memoria.

La vida continúa y nosotros teníamos que seguir con ella. 2013 empezaba siendo un año difícil pero poco a poco fue mejorando. Yo me tenía que centrar en segundo de bachillerato, la verdad es que todos los profesores me apoyaron y me ayudaron en todo, pero no hubiera conseguido aprobar si no hubiese sido gracias a mi novio Luis. A él le debo mucho por no decir todo. Cuando tenía que estudiar, yo sola no me concentro y él a pesar del trabajo venía a Madrid todos los días libres que tenía para estudiar conmigo. Cuando me venía abajo estaba ahí para animarme, confió en mí en todo momento, me ayudó a conseguir mi sueño. Todos me ayudaron a conseguir mi objetivo, era alucinante todo el apoyo que recibía de mis padres mi hermana y mi cuñado David. Finalmente conseguí aprobar selectividad en Junio con mucho esfuerzo. Por fin llegó el verano deseado, un verano sin preocupaciones y sin tener que estudiar. En Junio mis padres y yo nos fuimos a Henares y ha sido un verano impresionante. Me fui de vacaciones con Luis a Málaga y además pasamos unos días en Cáceres. Vivimos experiencias únicas y momentos muy especiales.

En Septiembre tras unas buenas y divertidas fiestas en mi pueblo Henares comencé la Universidad en el CES Don Bosco para estudiar magisterio de Primaria y aquí me encuentro escribiendo mi biografía para mi profesor Andrés.

No sé qué me deparará el futuro lo que si se es que lo afrontaré con fuerza y superaré todos los obstáculos necesarios para conseguir mis sueños.



## 7.8 ME HICE MAYOR PRONTO, AMOR

Hola, mi nombre es Amor aunque nadie me llama así, según ya os contaré más adelante el porqué de mi nombre. Os voy a contar mi vida, tan solo son veinticuatro años, bueno quizá no son tan pocos, pero teniendo en cuenta que de los cinco primeros solo conservo recuerdos sueltos o cosas que me han contado no creo que se haga tan largo.

### **Mi familia.**

El sustento de cualquier persona es su familia. Son las primeras personas con las que te relacionas, contribuyen en tu formación como persona, y creo que lo mejor para empezar es hablaros de ella.

Mis padres, se casaron en la primavera de 1980 y a pesar del gran amor que los había unido la cosa no fueron bien. Mi madre siempre había querido independizarse, casarse con el amor de su vida y tener hijos, vamos, formar su propia familia. Pero mi padre..., mi padre es otra historia; para ponernos de acuerdo contaros que lo que yo sé de mi padre puede que no sea objetivo, apenas le conocí y los pocos datos que tengo me los han contado; cuando han considerado que era suficiente mayor para entenderlo, mi padre tenía ciertas utopías, si alguien podía vivir sin trabajar, por x razón, él también podía. Mi madre me contó que era una persona muy lista, aunque trabajó desde muy joven, pues eran muchos en casa, consiguió sacar sus estudios bastante bien, creo que empezó magisterio e incluso realizó algunas prácticas, pero desconozco si llegó a terminar o nunca se dedicó a ello. A pesar de estas cualidades sus hábitos no eran muy saludables, sin que suene tan bonito, tenía una adicción a las drogas.

A pesar de esta situación mi madre convivió con mi padre durante nueve años, con continuos altibajos en el día a día, lo amaba, era la persona más importante para ella. Pero, ¿qué cambió a los nueve años? Seguro que os lo estáis imaginando, si, nací yo en el verano de 1989. Desde ese momento el mundo de mi madre cambió por completo, comenzó a girar en torno a mí. Mientras mi padre intentó rehabilitarse, hace poco encontré

una carta para mí, que nunca antes había visto, desde un centro de rehabilitación. De todos modos deduzco que nunca lo consiguió, pues murió de sobredosis cuando yo tenía cinco o seis años. Mi nacimiento supuso el fin de la unión familiar, pues no volvieron a vivir juntos. Lo recuerdo con coleta y pendiente, siempre me subía a hombros, aunque una vez me dijo que ya no lo haría más porque ya era mayor –su adicción lo había deteriorado mucho-, dábamos de comer a las palomas en la Puerta del Sol, vimos Parque Jurásico y yo me dormí, recuerdo un día que me compró un helado y enseñó a decir fresa en inglés. Quedábamos con él todos los fines de semana, hasta que un día no lo hicimos, le pregunté a mi madre, me dijo que había muerto, a esa edad dijo que de un ataque al corazón.

Mi madre nunca se volvió a casar, siempre amó a mi padre, soy hija única. Es un rollo no tener hermanos, encima la hermana de mi madre vive en Jerez de la Frontera y la relación con la familia de mi padre es escasa, así pues mis primos los tengo.

He vivido siempre con mi madre, y unidos a nuestro pequeño núcleo familiar estaban sus padres, mis abuelos maternos. De vez en cuando íbamos a Jerez o venían mis tíos y mis primos a Madrid, también visitábamos a la hermana de mi padre, mi tía Luna, el deportivo donde daba clases de Gimnasia artística, y veía a mis otros abuelos.

Con el tiempo fuimos perdiendo gente a nuestro alrededor. Murieron mis dos abuelos, no se cual primero, pero realmente la **perdida más dolorosa fue la de mi abuelo materno**, más que nada porque él se había convertido en mi figura paterna, mi referente masculino.

La relación con mi madre, dadas todas estas circunstancias, era especial; **yo lo era todo para ella y ella lo era todo para mí**. Creo que puedo decir con absoluta certeza que nunca me dio una orden sin más, **siempre trataba de razonar conmigo** a pesar de la edad que tuviese y **siempre pude confiar en ella**. No era mi amiga, porque era mi madre, pero **sabía que podía contarle todo** y que nadie me iba a dar mejor consejo que ella. Y todo esto teniendo en cuenta que trabajaba de nueve de la mañana a siete de la tarde, aunque no había día que llegara antes de las nueve y

media de la noche a casa. Sí tuve muchas niñeras, pero mi madre era y será mi heroína.

Poco a poco los años fueron pasando, no tan despacio como a mí me habría gustado, y seguro que mi madre opinaría lo mismo, porque dejé de ser una niña y “me hice mayor”. Empecé a tener nuevas experiencias: en el amor, en los estudios, en las amistades. Siempre me aconsejó, aunque no siempre la hice caso, y a pesar de que me dejó estamparme contra la pared siempre estuvo ahí para ayudarme a levantar.

Una vez que ya estaba en la universidad, para ubicarnos un poco en el tiempo, estando en tercero de mi primera carrera, mi madre empezó a no encontrarse bien. En primer lugar le operaron del túnel carpiano, una operación sencilla y a la vez común en secretarías. Tras estos acontecimientos en el trabajo la cambiaron de departamento, ya no era tan feliz como antes, atrás deja unas compañeras geniales y ahora estaba sola, todo esto desembocó en una depresión. Desde este momento todo empezó a ir cuesta arriba. Comenzó con molestias en las extremidades superiores e inferiores, un hormigueo que se convirtió en una pérdida de sensibilidad. En un primer momento lo achacábamos a su depresión, hasta que dejó de andar. Ingresan por primera vez, la diagnostican una polineuropatía sensitiva de fibra gruesa, sus propios glóbulos blancos estaban atacando a su sistema nervioso periférico, pero se desconoce el desencadenante. Tras unos ciclos de tratamiento con Inmunoglobulina G (IgG) mejora, le den el alta y la prescriban rehabilitación, para recuperar movilidad, lo de la sensibilidad será más lento.

Durante un tiempo la situación continuó así, empeora y la ingresan de nuevo para tratarla en un centro concertado de tratamiento y rehabilitación durante cuatro meses. Recuperó bastante autonomía incluso subía y bajaba escaleras, mantenía sensibilidad en el pecho y la cabeza. Al darle el alta salió su silla de ruedas, con sus papeles en toda regla de invalidez total absoluta revisable a los dos años, estábamos muy contentas volvía a casa y se encontraba mejor.

La alegría no duró mucho, volvió a empeorar y el neurólogo la dio por pérdida, no querían darle más rehabilitación, pasó a ser considerada



enferma crónica y consecuentemente sin derecho a este servicio. Con todo esto han pasado alrededor de dos años.

Nos recomendaron un neurólogo y allí fuimos. Este doctor investigo el caso de mi madre, haciendo uso de sus contactos con otros especialistas, no dejando de hacerle pruebas pues quería que mejorara. La volvieron a ingresar para practicarle una plasmaféresis, separación del plasma de la sangre para limpiarlo de anticuerpos, funcionó a corto plazo pero había algo que le hacía seguir produciendo anticuerpos.

La diagnostico un Síndrome Paraneoplásico, existía un tumor oculto que provocaba en el organismo la generación de anticuerpos, que además de atacar al tumor atacaban al sistema nervioso. Lo peor de esta enfermedad, que cuando la descubren no hay vuelta a atrás. Desde este instante mi madre pasó a manos de una oncóloga maravillosa que lo intentó todo.

Comenzaron con la quimio, tenía una metástasis muy avanzada, no tenía cura, aunque la única esperanza era que se redujeran los tumores. Nos alegramos en vano, a pesar de su leve mejoría, se extendió nuevamente y empezó a hacerlo por el cerebro. Nuevos tratamientos, la oncóloga nos adelantó el poco tiempo que le quedaba de vida a mi madre. Continuaba empeorando, ya no podían tratarla de ninguna forma, nos tocaba quedarnos en casa. Vinieron los cuidados paliativos, todo en casa, poco a poco vi como mi madre iba marchitándose, desapareciendo su miraba, no podía encontrar a mi heroína, no le quedaban fuerzas, a veces ni siquiera se acordaba de mí.

No sé cuánto tiempo estuvimos así, a mí ese año se me hizo muy largo, hasta que el día 13 de Agosto de 2012 a las cuatro de la mañana tuve que llamar al servicio de urgencia para que certificaran su muerte. Ese día nunca lo olvidaré.

El día de antes, en la comida ella no quería comer y yo la insistí, como de costumbre, al menos que comiera medio bol; mientras le daba de comer se atraganto, mentiría si dijese que no me asuste, así que ya no comió más. La acosté para que durmiese un poco y me fui al salón con mi novio para comer nosotros. Cuando terminamos de comer volví a la

habitación y me miraba con esos ojos tan abiertos, y sonriéndome; no sabía si me reconocía pero se la veía tan feliz. Volví al salón y al rato regresé a la habitación, serían como las seis de la tarde cuando tuve que llamar por primera vez al servicio de urgencias de paliativos, porque su respiración se paraba por momentos, me adelantaron que mi madre no pasaría de esa noche, que avisase a quien fuese necesario. Yo no pude llamar a nadie más que a mi abuela, ella llamo a mi tía que emprendió el viaje desde Jerez y mi novio se encargó de llamar al resto, una amiga de mi madre que era como una hermana y a una prima. El tiempo pasaba y mi madre seguía igual, no hablaba pero de vez en cuando sonreía y también dejaba de respirar, entonces a todos se nos ponía el alma en un puño. Recuerdo que me dolía muchísimo el cuello, supongo que de la tensión, tomé un relajante muscular y me quedé dormida; de repente una mano me cogió y me llevó hasta mi madre, había vuelto a dejar de respirar, esta vez más tiempo que las anteriores. Conseguí que volviera a respirar pero no mucho más, llamé a los médicos de nuevo y estos cuando vinieron solo pudieron certificar su defunción. Lo peor fue cuando llegó mi tía, mi madre ya muerta, su reacción fue muy dolorosa.

Después de enterrar a mi madre, de celebrar una misa en su nombre, me sentí muy perdida. La enfermedad de mi madre en lugar de unirme con mi tía me distanció más y no nos hemos vuelto a hablar; mi abuela nunca ha sido demasiado cariñosa, aunque sé que me quiere a su manera y puede que yo no la trate tan bien como se merezca; y con la familia de mi padre... pues como siempre. Así que puedo decir que **me he quedado sola.**

La familia de mi novio me ha **incluido** como una más, su madre prácticamente me trata como a una hija, o mejor, y su abuela igual; y aunque lo agradezco, no es lo mismo. No puedo explicar cómo me siento sin parecer desagradecida, pero es como si de repente me hubiese quedado sola. La **única persona que me ancla a mi realidad y me cuida y protege es mi novio, así que aunque no estemos casados para mí es mi familia.**

De todo esto he aprendido que está permitido soñar, hay que afrontar las cosas según te van llegando, ni hacer oídos sordos a las dificultades, ni creer que todo es un problema; por otro lado, tengo más claro el *“carpe*

*diem*”, el tiempo vuela y luego no puedes vivir lo que no hayas vivido ya; por último que **tu familia siempre será tu familia, pero no tienen por qué ser quienes estén a tu lado.**

### **Mi formación y vida laboral.**

Mi vida académica comenzó en una guardería, cuyo nombre no recuerdo. De esta etapa tengo pocos recuerdos, la canción “... ten cuidado con Paloma que me han dicho que es de goma”, que tenía que tomar membrillo cuando todos merendaban Nocilla, que injusticia. Aprendí a defenderme sola, si no lo hacía yo nadie lo haría por mí; Un compañero de clase, no sé por qué, me empotró contra un escritorio comencé a sangrar por la nariz, la profesora me dijo: **“La próxima vez que alguien te pegue se la devuelves”.**

En **Educación Infantil** recuerdo a mi profesora Bea, estábamos todos sentados en círculo en el suelo para aprender a atarnos los cordones y unas pelis en inglés. También guardo en mi memoria una anécdota de mis travesuras, un día justo cuando íbamos a coger el autocar para volver a casa mi amiga Sara se da cuenta que ha olvidado un libro, y sin dudarlo nos fuimos a por él. Al regresar, con tan mala suerte, el autocar se iba, y lo lógico para nosotras, en aquel entonces, fue salir corriendo detrás el que se adentraba entre los coches, nos vieron unos alumnos mayores, nos sacaron de la carretera y consiguieron parar el autocar y así llegamos a casa. Cuando ya iba a pasar a Educación Primaria me quedé sin plaza, no tenía los puntos suficientes, así que con ayuda de un compañero de trabajo de mi madre comencé en otro sitio, donde curse hasta acabar el bachillerato.

Durante toda la Primaria fui la alumna perfecta, sacaba todo sobresaliente, era la delegada de la clase y solía acabarlo todo tan rápido que también era la encargada de los recados.

Una vez que pasé a **Secundaria** la cosa siguió más o menos igual, necesitaba esforzarme un poco más pero mi rendimiento académico seguía siendo muy bueno; ya no me gustaba tanto ser la delegada de la clase porque acababa bastante mal con mis compañeros, puede que fuera demasiado estricta con el silencio, así que lo evité siempre que pude. En esta etapa comencé con los amoríos cambie bastante, seguía siendo yo pero

distinta, de esto ya os cuento luego. El suceso más destacable durante la ESO, además de mi primer amor, en esta época mis amigas me dejaron de lado y empecé con nuevas amistades que hoy todavía mantengo. En cuarto de la ESO tuve mi primea decepción académica, las matemáticas empezaban a costarme, pero me las saqué aunque tuve que hacer un cuaderno de ejercicios en verano.

Ya en **Bachillerato** las cosas se complicaron un poco más, aunque nunca me quedó ninguna asignatura para septiembre sí que es verdad que las notas no eran tan buenas como antes, por lo menos no de forma generalizada, en algunas asignaturas tenía notas muy buenas y en otras más normales. Nunca he sido muy organizada en nada y en el estudio tampoco, por mucho que intentara llevarlo al día siempre dejaba todo para el final. Si me hubiese aplicado más quizás mis notas hubiesen sido diferentes, en esta época la vida social aumenta, quedas con amigos, sales más..., lo típico de mi edad.

En Bachillerato se reafirma mi interés por ser profesora y nació mi vocación hacia la Farmacia, ambas cosas son consecuencia de la mejor profesora que yo he tenido en mi vida hasta el momento, mi profesora de Biología. Su implicación **con nosotros** iba mucho más allá, notaba cuando no estábamos receptivos y no le importaba perder la clase para solucionar los problemas, y eso sin ser nuestra tutora.

Tras sacar la Selectividad en junio con un 7,61 empecé en el curso 2007/2008 la Licenciatura en Farmacia en la UCM. Los tres primeros años de carrera los hice en un Curso Piloto, que trataba de emular lo que sería el Plan Bolonia, éramos una especie de ratones de laboratorio. Sin embargo, ahora que he podido experimentar el Grado he de decir que no se parece prácticamente en nada a lo que hicimos. Básicamente lo único que se puede equiparar es el hecho del favorecimiento de la autonomía en la búsqueda de información.

Es esta época empezó la enfermedad de mi madre, que unido a mi desorganización y la cierta dificultad de la carrera, tengo que reconocer que algunas materias me costaron más que otras, saqué alguna asignatura en septiembre y perdí la posibilidad de obtener mi primera MH. El año que mi

madre murió me quedaron dos asignaturas que no fui capaz de superar en septiembre, así que curse un año más, requinto como yo lo llamo, para ser por fin Licenciada en Farmacia con especialidad en Farmacia Vegetal, después de seis años de carrera, obteniendo una media de 6,91.

En tercero de carrera saque el título de Monitora de Ocio y Tiempo Libre, hice las **prácticas en el Grupo Scout** de una amiga y ahí me he quedado hasta ahora, casi cinco años después, enamorada de todos los niños que he ido viendo crecer y de los que me siento orgullosa.

El verano de quinto empecé a estudiar Lengua de Signos Española, al principio para conseguir los créditos de Libre Configuración que me hacían falta, pero he descubierto que es algo que me encanta, así que este año ya voy a empezar el nivel B1.1.

En la actualidad he comenzado el Grado de Maestro en Educación Primaria. Puede resultar algo extraño después de una Licenciatura en Biología, pero como ya he comentado antes siempre he querido ser profesora. En mi mente **me veía como profesora de biología** en un colegio o instituto, pero gracias a la experiencia como monitora he visto que **puedo transmitir más a los niños de primaria** que a los más mayores, así que aquí estoy empezando un grado, en lugar de hacer un Máster en Formación del Profesorado.

En definitiva, de todo esto he sacado una conclusión básica, a pesar de las tortas que te da la vida, con esfuerzo todo se consigue, a mayor esfuerzo mejores resultados.

### **Relaciones personales**

Me reconozco, de no saber cuidar muy bien de mis amistades, aun así mis amigos tienen un papel muy importante en mi vida. Los he dejado para el final porque ha sido en esta última etapa de mi vida, tras la muerte de mi madre, donde más importancia han cobrado y, sobre todo, donde he podido ver quiénes eran realmente mis amigos.

He tenido amigos en todas las etapas de mi vida, en la guardería, en Educación Infantil, en Primaria y sobre todo cuando empecé segundo de la ESO a Omar mi primera pareja seria. Estuvimos juntos alrededor de cuatro

años, influyó mucho en la persona que soy ahora por lo que me siento orgullosa. Esta relación a pesar del tiempo que duró acabó por romperse, discutíamos demasiado, él me quería a tiempo completo, yo aún sólo era una niña y la mayoría de mi tiempo era para mi madre.

En este tiempo perdí a mis amigas de primaria, conocí a las que hoy son aún mis mejores amigas, somos “Las Supernenas”. Ya en Bachillerato, conocí al que hoy es mi novio. También tengo buenos amigos de la carrera, me hice íntima de Joaquina, gracias a ella entré en el Grupo Scout, y todavía mantenemos buena relación.

He contado con todos mis amigos durante la enfermedad y muerte de mi madre, sobre todo con mi novio. Es definitivamente el amor de mi vida, con pequeños altibajos, llevamos juntos alrededor de siete años, me ha enseñado lo que es el verdadero amor, no es egoísta, lo perdona todo, te hace grande y te hace feliz. Ha estado a mi lado durante toda la enfermedad de mi madre, has ido mi pilar, el que ha llamado a la gente cuando yo no tenía fuerzas después de la muerte de mamá. Me ha abrazado, me ha besado y no me ha presionado, sabe cuándo estoy bien y cuando mal, a pesar de que suelo disimularlo bastante bien. No tengo palabras de agradecimiento para poder explicar lo importante que es él para mí, lo mucho que nos amamos. Hoy vivimos juntos porque él decidió no dejarme sola después de morir mamá, por motivos económicos no estamos casados, para poder mantener mi pensión de orfandad mientras concluyo mis estudios, pero es como si lo estuviéramos o mejor.

En todo este tiempo he aprendido que todas las personas que pasan por tu vida dejan huella, te cambian de alguna manera; quien ocupa un lugar en tu corazón, cuando se va deja un hueco que nadie puede llenar porque ninguna persona puede sustituir a otra, y es egoísta pretenderlo; y los amigos de verdad están ahí para siempre.

Tras este relato soy consciente que cada paso dado y acontecimiento vivido han tenido un efecto en mí. Gracias a todos los errores que he cometido y a las piedras que me ha puesto la vida he podido ser la persona que soy hoy. Tengo miedo de lo desconocido, si, y eso me frena en mi

caminar, pero poco a poco me voy arriesgando, porque la vida está llena de **oportunidades** que no me quiero seguir perdiendo.

## 7.9 LA PRINCESA PELIRROJA, ALICIA

Tuve una infancia muy feliz, gracias a **mi familia**, estamos muy unidos, no sé qué haría sin ellos. A mi padre, el cabeza de familia como él dice, lo veo poco por sus viajes de trabajo, es un hombre grande en todos los sentidos, luchador, trabajador e inteligente como nadie, empresario de éxito reconocido, siento adoración por él. Con mi madre paso más tiempo, tenemos un vínculo muy especial, me conoce mejor que nadie, sabe lo que me pasa en cuanto me ve, es cariñosa, le encantan los niños, se interesa por ti, te escucha, tiene una belleza germánica, es inteligente, sentimental, mi modelo a seguir. Tengo dos hermanos, el mayor y yo hemos crecido juntos, nos llevamos poco tiempo tanto para lo bueno -juegos- como lo malo. -dividiendo todo por dos o discusiones- somos inseparables, siempre ha sido un chico maduro, muy adelantado para su edad, buen estudiante y poco deportista. El pequeño de la casa, por la diferencia de edad, ha crecido con cuatro padres, los hermanos mayores a los que nos llama “los chicos” y mis padres. Es cariñoso, el más guapo y deportista de todos. También están mis abuelos paternos, a él no lo conocí, aunque me dejó en herencia sus genes y somos los únicos pelirrojos de la familia.

La jefa siempre ha sido mi abuela, enviudó muy joven y ha sacado los negocios adelante y lo más importantes a mi padre y sus hermanos, con los que mantenemos buena relación. En sus últimas navidades, ya enferma, conociendo su pronta despedida, decidimos hacernos una foto de familia. Íbamos todos a su casa a comer y a darnos los regalos de Papá Noel, recuerdo cómo disfrutábamos el día de Navidad allí, el olor a la comida y, casi la saboreo, las risas de todos, el ambiente familiar, y ese calor que ningún otro sitio te da. Ahora siento melancolía, ya nada será lo mismo, su casa va a ser alquilada, ha sido un tesoro el disfrutarla.

En mi **familia materna**, mi abuela a los 13 años perdió a su madre y tuvo una adolescencia complicada en un pueblecito alemán, su padre sólo se llevaba a sus hijas en época de vacaciones y el resto del año al trabajar en la gran ciudad vivían solas y tuvieron que aprender a sobrevivir. A los 19



conoció a mi abuelo, emigrante andaluz de tez morena, con el que se casó y se vinieron a España cuando mi madre tenía seis años, nunca fue una niña excesivamente protegida, dadas las diferencias culturales.

**Escuela.** Voy a hablaros de mi etapa escolar, ya que todas esas experiencias han influido en la clase de persona que soy hoy.

No fui a la guardería, empecé directamente en **Educación Infantil** en un colegio de Majadahonda. Allí viví mi etapa de juegos, ese período mágico en el que encontrar una mariquita en el patio para tu colección te hacía ser el héroe del momento, cada piedra con la que tropezabas por el camino, era una montaña para explorar y vivir magníficas aventuras con tus amigos. De pequeña era un poco mandona, en clase cuando mi profesora estaba enferma, recuerdo que me levanté y les dije a mis compañeros: “A ver callaros, comportaros, vamos a hacer los ejercicios”. **Dirigir una clase es algo que llevo conmigo desde siempre.**

Me inicié en **Primaria**, en un colegio de religiosas de Majadahonda. Pasé buenos momentos, ya que estaba todo el día haciendo actividades, incluso hacía recados y a cambio me daban caramelos. Tengo recuerdos de muchos profesores a los que les guardo un gran cariño. Sor Lucía, la hermana que estaba en recepción a la que sin falta debías dar los buenos días y las buenas tardes. Aún hoy perdura y me recuerda cuando era pequeña. También he de destacar a mi tutora de primero a segundo, me ayudó a tener buena caligrafía y le guardo muchísimo cariño porque era entregada y afectuosa conmigo.

El profesor que más ha significado y que más influencia ha tenido para mí fue mi **tutor de cuarto de Primaria**. Lleva casi toda mi vida guiándome, acompañándome, siendo un gran apoyo, solía ayudarme con las Matemáticas después de las clases, pues tenía dificultades con esta asignatura. **Me introdujo en el mundo del teatro**, con el fui a varios certámenes. Sigue presente en mi vida y me encantaría realizar las prácticas en el mismo colegio en el que da clase.

No he tenido malos profesores, aunque recuerdo con amargura a una monja que me daba clases de **Matemáticas en quinto de Primaria y me**

**hizo que odiase de verdad esa asignatura**, en una ocasión me dio un manotazo por no saber hacer unas fracciones.

### **ESO y Bachillerato.**

En Tercero de la **ESO** me cambié a un centro laico de las Rozas donde también terminé el **Bachillerato**. Fue una etapa en la que tuve que esforzarme mucho para sacar todo adelante, incluso me quedaba algunas horas después de clase con algún profesor para estudiar y hacer ejercicios. De bachillerato recuerdo al **profesor de Lengua y Literatura** que era Doctor en **Arte Dramático, mi gran pasión**, conseguía que toda la clase estuviera pendiente de sus explicaciones, y me enseñó a redactar como es debido, era fascinante y muy inteligente. Un día de invierno, todos estábamos muy desmotivados porque la sintaxis que ponía era realmente difícil así que para que le asistiésemos y no perdiésemos la esperanza dio toda la hora con una nariz de payaso. Dando literatura nos cantaba canciones que representaban historias. Cuando recogía los exámenes ponía canciones de discoteca que comenzaban suaves hasta que en la parte alta de la canción los retiraba, una manera creativa de plantear la cuenta atrás. Un hombre bastante curioso, divertido, loco, buen educador y mejor profesor.

**Mis amigos** son mi segunda familia, nos conocimos en la pista de hielo jugando al hockey y salimos todos juntos desde tercero de la ESO.

Tenía una amiga con anorexia y me afectó mucho, tanto a nivel personal como académico. La visitaba con frecuencia tratando de ayudarla para que mejorase. Cuando cumplí 16 años hice una fiesta en mi casa a la que asistió ella, mi madre observó con extrañeza que iba al baño a cada momento cuando ingería alimento. Me impliqué tanto en su enfermedad que perdí el hilo de mi vida, pero encontré nuevas amigas. Una de mis mejores amigas es de origen venezolano, ha estado viviendo muchos años en EEUU y ahora se ha vuelto, es. Increíble, imprescindible en mi vida. Alegre, divertida, buena y gran amiga, pasamos los días juntas y nos tenemos gran cariño. Conservo otra amiga de la infancia, persona que pase lo que pase, estará a tu lado, una supermujer, además de guapa, muy inteligente, está en octavo año de piano y estudia medicina. Es uno de mis

grandes apoyos y un gran ejemplo para mí. De teatro tengo dos amigos muy especiales, “son mis amigos culturales” con ellos suelo ir a exposiciones, museos, obras de teatro, etc. Hay otras personas que han hecho posible este camino que he ido recorriendo, forman parte de mi presente y son importantes para mí, compañeros, amigos de mis padres, compañeros actuales de Universidad, etc.

El día de mi graduación de Bachillerato fue muy emotivo, con tres días de celebración, parecía una boda gitana. En un auditorio nos graduábamos siete colegios a la vez, estábamos todos apretujados, me reencontré con mis compañeros del viaje de fin de curso. Después de la ceremonia hubo un cóctel y fiesta en la que celebramos el fin del tortuoso, aunque satisfactorio, camino a la Universidad.

Cuando cumplí mis 18 años, organicé una fiesta en casa y mis amigos me trajeron una caja decorada con graffitis, llena de recuerdos.

**Desde el escenario.** Teatro, tres sílabas, una palabra y miles de experiencias vividas encima de un escenario, momentos inolvidables que han formado a la chica que os cuenta esta historia. Sin lugar a dudas mi pasión, es la mitad de mi vida, me ha enseñado a ser fuerte y a **confiar** en mí misma; soy capaz de ver el mundo con otros ojos desde ahí arriba. **Acaba enseñándote** a escuchar, sentir, a mirar distinto en la vida. **Me da fuerza, me ayuda, la conexión que puede llegar a tener un grupo de teatro es valiosa, esto te lleva a una confianza en ti mismo y en los demás del grupo, que posiblemente con otras personas no puedes llegar a tener, no hay reglas, tienes que ser auténtico.**

#### **La escuela.**

Desde que era pequeña mi madre me dijo que había que probar muchas actividades para encontrar lo que realmente te gustase. Lo único con lo que he continuado desde educación infantil ha sido el teatro, al iniciarme en el grupo de mi escuela me hicieron protagonista.

En el segundo colegio cada año hacíamos representaciones navideñas y en sexto de primaria fui a mi primer certamen teatral en Galicia. Un musical llamado “Street Dance” en el que hacía de bailarina de break dance. En segundo de la ESO, aunque no nos tocaba, un amigo y yo,

decidimos que queríamos ir de nuevo a otra reunión de actores como aquella, hicimos el guión y el grupo, el profesor se quedó tan impresionado que nos dejó ir y nos dieron allí un premio que tuve la suerte de recoger.

Más mayor, me matriculé en la Escuela de Arte Dramático de Las Rozas, de la que conservo grandes recuerdos. El primer año sólo acabamos tres valientes, que queríamos aprender y avanzar en el arte de la interpretación. Al quedar tan mermados nos unieron a un grupo de gente más mayor y más formada, me vi obligada a espabilar. Me llevé unos cuantos disgustos, al no llegar al nivel me sentía frustrada, sin embargo, al mismo tiempo fue el año que más he avanzado en mi vida. Aprendí las normas básicas como: no dar nunca la espalda al público, modular la voz, expresión corporal; pero también verdadera interpretación, recuerdo que un día me dijeron: *“Tu madre acaba de fallecer...resuélvelo”*. Fue un año duro, intenso, mereció la pena el esfuerzo.

Hicimos la obra “El violinista en el tejado”, nos llevó horas y horas de ensayo, cuidábamos el más mínimo detalle trabajándolo por separado hasta que estuviera todo perfecto. Pasamos tardes enteras perfeccionando cada detalle. Fue algo maravilloso de lo que saqué grandes enseñanzas. Por si os lo preguntáis, la obra fue todo un éxito.

Al año siguiente cambiaron los grupos, en el mío era la única que sabía algo más, interpretamos “Mitología griega” y yo de protagonista, fue una magnífica experiencia de expresión corporal.

Cuando iba a pasar al nivel de adultos, por mi formación, cambió la dirección y la filosofía en el funcionamiento de la escuela, sustituyeron el criterio de agrupamientos por nivel de formación, a por niveles de edad. Mi grupo era inexperto y me tocó tirar de él, la experiencia supuso un parón interpretativo para mí.

**Tuve que dejarlo durante un año por problemas personales y razones académicas**, al intentar volver en segundo de Bachillerato la escuela sufrió su segunda y final remodelación. La compró una empresa privada cambiándolo todo, incluso los profesores y fui a matricularme el día de la despedida. Se prepararon carteles y vino muchísima gente a despedir la escuela, incluso salió en el periódico, “Un adiós al estilo Lorquiano”.

Estaba como simple espectadora, me saludó mi profesora y me dijo - “¿Quieres actuar?” - respondí - “¡Sí! ¡Claro que quiero! - y me dijo que era broma, pero se dio la vuelta y al rato me apremió para que la acompañase. Me explicaron lo que tenía que hacer en un segundo y me llevaron a los camerinos. Me sentí nerviosa y ansiosa, extasiada, subirme a ese escenario y que me dieran la oportunidad de despedirme a mí también fue el mejor regalo que me podían hacer.

Todos prepararon poemas de Lorca, de protesta, de despedida, nos movíamos por el escenario haciendo expresión corporal gritando palabras como ¡INJUSTICIA! a continuación nos sentábamos en las escaleras del escenario narrando lo acontecido y vivido en aquellos años, dejando testimonio debajo de las tablas del escenario para que permaneciera por siempre, ¡fue precioso! Ahí finalizó mi paso por esta escuela, yo estaba en absoluto desacuerdo con este cierre, el ayuntamiento de Las Rozas lo hizo fatal, no nos escucharon todo esto pasó a mitad de curso y la escuela cerró.

### **Una decisión que tomar.**

Estuve pensando seriamente dedicarme al teatro, hacer las pruebas para la RESAD y estudiar la carrera de Arte Dramático en Madrid. Es muy complicado acceder, en mi último año no curse teatro, no llegué al nivel de adultos y presentarme a la prueba de acceso era arriesgado. Son plazas restringidas y suelen escoger gente con el perfil que necesitan para las obras de final de curso... ¿Y si el perfil que buscan no es el mío? me pareció demasiado jugármelo todo a una carta y me decanté por mi segunda pasión, los niños.

Estudio en un centro de la Complutense. Adoro mi carrera y estoy muy contenta del lugar y la gente que he conocido. Me puede aportar mucho, con su metodología y la entrega de los profesores, al tiempo que yo también puedo dar.

Me encantan los niños, como piensan, como razonan, la forma que tienen de ver el mundo y aunque tengo muy claro que siempre amaré el teatro y que quiero seguir formándome en la interpretación, no me arrepiento para nada de la decisión que he tomado. Soy delegada de mi clase, subdelegada de centro, me estoy sacando el carné, he hecho el curso

de monitora de tiempo libre y de drogodependencias, estoy trabajando esporádicamente en un catering y mantengo esa conexión con mi segunda vocación gracias al grupo de teatro de la universidad.

**Planes de una soñadora** ¿Alguna vez os habéis preguntado cómo va a ser vuestra vida? Si es así, ¿Habéis llegado a visualizarla por un momento, aunque fuera breve? ¿Lo habéis hecho? porque yo sí.

Tengo toda mi vida planificada por etapas y debo ir cumpliendo las metas que me propongo en cada etapa, es como si llevara una lista de la compra y cada vez que echo algo en el carrito me pongo un tic. Sé que es curioso, pero a mí me gusta, me tranquiliza. Veréis, según mi plan cuando cumpla 23 años me iré a vivir con mi pareja, él no sabe nada de este plan, porque aún no le conozco, pero eso es solo un detalle sin importancia. A los 24 nos casaremos, tendremos tres hijos y las chicas pelirrojas. Obviamente sé que este tipo de cosas no se pueden controlar pero ¿Y lo bonito que es soñar? Además es de las pocas cosas gratis que aún nos quedan.

Tendré mi escuelita para niños pequeños, para algo soy Maestra en Educación Infantil ¿no? Antes decía que iba a ganar tres Oscar pero he evolucionado.

Hablando en serio, soy consciente de que esto puede sonar a locura pero cuando me imagino mi vida la veo siendo maestra, haciendo teatro y formando una familia quizá no a los 24 ni a los 34. No voy a divorciarme, aunque no puedo saberlo a ciencia cierta mis padres y abuelos me enseñaron a luchar por lo que uno quiere, y por quien se quiere, me casaré con el amor “de mi vida” ¿cómo voy a ponerle fecha de caducidad? Mi abuelo falleció y mi abuela le quiso hasta el fin de sus días, y cuando mi abuela alemana falleció mi abuelo no podía vivir sin ella y se fue detrás. Son historias de vedad que la gente las vive, y cuando encuentras a esa persona que realmente te complementa, todo se puede superar. Puede haber problemas, piedras en el camino que se conviertan en inexpugnables muros pero merece la pena luchar por las metas que te propongas en esta vida, incluso aunque en algún momento tus fuerzas decaigan.

Espero que hayáis disfrutado, os manda recuerdos, la princesa pelirroja.



## 7.10 LA GUERRA DE MIS MADRES, CLAUDIA

Nací en Madrid hace algunos años de madre Brasileña que vino a España a estudiar turismo, en contra de la voluntad de sus padres, es decir de mis abuelos, que querían para ella la carrera de derecho. Allí dejó su familia más directa, una niña de dos años, amigos y costumbres muy diferentes a las de aquí.

Cuando yo era poco más que un bebé e iba en brazos de mi madre, entramos en una cafetería en busca de calor, pues aquel día de noviembre era desapacible, y fue así como cambió mi vida. Allí contactó con una pareja de cierta edad que se convirtieron en mis padres adoptivos. Evidentemente no puedo saber en qué términos se desarrolló la conversación, lo cierto es que desde ese momento encontré un hogar donde recibí todo el amor de una familia. **En ningún momento existió un documento formal de adopción**, pero sí *“un compromiso verbal, pude vivir dignamente durante algunos años, feliz y formando parte de una familia que me acogió como si yo fuera su propia hija”*. Antonio y Julia fueron para mí como unos padres biológicos, y me dieron todo el cariño que se requiere en cada una de las etapas de la niñez, y de la preadolescencia.

Antón era dibujante humorístico y periodista, bastante mayor y al que yo siempre llamé abuelo. Era el que mantenía la casa porque Julia, mi madrina de bautizo, se encargaba de los quehaceres caseros. Antón era muy serio, y no manifestaba sus sentimientos, Julia, sin embargo, era todo lo contrario. Ella se dedicó aquellos años a mi cuidado, formación y educación. *“Yo la adoraba”*, aunque en ocasiones la enfadaba mucho, por mi mal carácter, y emprendíamos algunas carreras por la casa, ella detrás de mí con la zapatilla en las manos.

Con mi madre biológica apenas existía relación, de forma esporádica aparecía en mi vida. Era una mujer guapa, culta, que me enseñó muchas cosas, pero con un problema de desarraigo familiar, social y cultural, que a corto plazo le pasaría factura. Con su venida a España dejó una vida atrás, una niña pequeña a miles de kilómetros, y otra hija, yo misma, que nací en



España, y de la que tampoco podía hacerse cargo. Vivía unos pisos por encima de nosotros, y yo la veía con cierta regularidad, pero un día abandonó su apartamento y en mucho tiempo no volvimos a saber nada de ella. Nunca supe cuáles fueron las razones de su huida pero para mí una niña de seis años fue un duro golpe. Sólo supe que se había ido a Benidorm, desde ese momento en casa nunca se hablaba bien de ella, y así trascurrieron cinco años, hasta que apareció de nuevo en nuestra casa. Durante un corto periodo convivimos los cuatro juntos, para mí fue una alegría volver a ver a mi madre, a la que daba por perdida, sin embargo para Antón y Julia fueron días muy complicados. Se echaron muchas cosas en cara, y el tono de voz entre ellos era elevado y tenso. A mi madre la vi enfurecer al enterarse que había perdido mi custodia, pero no hizo nada por recuperarme, si es que podía, y volvió a desaparecer.

Julia como he dicho anteriormente era una madre perfecta, me llevaba y me recogía del colegio, me ayudaba en los deberes diarios, me leía cuentos, etc., pero empezó con algunos pequeños despistes. Recuerdo que un día que se le olvidó la hora de salida del cole, yo me sentí muy mal, sola y desamparada, y los profesores tuvieron que hacerse cargo de mí. La memoria le iba fallando, le diagnosticaron la enfermedad de Alzheimer, y a partir de entonces iba y volvía sola del colegio.

Comencé a hacerme mayor, o eso es lo que yo creía, pasaba tardes e incluso noches fuera de casa, con amistades que ahora me doy cuenta que no eran nada recomendables. *“La situación comenzaba a ser insostenible, continuas faltas injustificadas, abandono de tareas, mal comportamiento en clase, expulsiones, desmotivación y un profundo dolor en mi corazón, poco a poco me iba hundiendo como persona. No me quería, me odiaba por todo lo que estaba pasando”*.

Pasados cinco meses de la muerte de mi madrina pasé a un centro de menores. El cambio fue muy grande, pues pasas de estar con una familia a un lugar donde hay niños muy desiguales y con mucha problemática. Las normas que rigen el centro son mucho más claras y estrictas de las que yo había llevado hasta ese momento. El horario de clase, las horas de estudio, salidas diarias inexistentes, se me viene todo encima, pero no puedo hacer otra cosa, no tengo donde ir, y esto es lo que hay. Al año de estar en el

centro de acogida muere mi abuelo, mi único lazo familiar se rompe, y poco después cuando cumplía 18 años también me entero de la muerte de mi madre biológica.

Cuando termino mis estudios de secundaria obligatoria paso a la residencia de las hermanas Trinitarias. Mi estancia allí fue difícil, yo todavía *“seguía siendo una rebelde sin causa”*, los problemas que causaba eran enormes, pero apareció en mi vida Sor Angustias. Que con mucho tacto, y mucha paciencia, y con todo el apoyo del equipo educativo hicieron de mí *“una chica responsable, valiente, comprometida con las demás, confiaron en mí hasta el último momento, ahora la adoro a pesar de las discusiones y malos ratos que la hice pasar”*. En la actualidad vivo en una residencia, soy independiente, y con una gran ilusión por la vida y por todo lo que me rodea

Desde infantil hasta la ESO se desarrollaron en el mismo colegio. Es bastante frecuente, tener buenos resultados académicos en la Primaria, pero también es corriente el empezar a cosechar fracasos en la Secundaria obligatoria. Es en este periodo cuando empieza mi época de rebeldía, y el paso a un centro de menores, mi comportamiento empeora tanto que me paso más tiempo fuera que dentro del colegio, pues mi actitud es tan negativa que no podían aguantarme en clase. *“A los trece años tuve mi primera época de rebeldía: perdí por completo mi interés por los estudios, no iba a clase, me rodeaba de ciertas compañías...perdí el respeto por mis profesores, les contestaba mal, no obedecía sus órdenes y a punto estuve de terminar en un internado”*. En 4º de ESO y con un montón de asignaturas pendientes, me puse las pilas y logré el título de graduado en ESO

*“Nunca he sido una adolescente agresiva, tampoco he tenido falta de respeto con mis profesores; sino una rebeldía conmigo misma. He tenido mucho respeto por mis maestros, los he admirado. Han pasado muchos que se han implicado conmigo, han confiado en mí y la verdad eso es una ayuda. Resumiendo la labor del maestro la admiro muchísimo y para mí es un modelo de persona con muchos valores”*.

Con la edad empecé a sosegarme y después de terminar la ESO comencé un Módulo de Informática de Grado Medio. Fue en esta etapa

cuando conocí a una extraordinaria profesora de FOL que me animó en todo momento a seguir estudiando, ya que mi ilusión era hacer bachillerato y posteriormente ir a la universidad. Si no hubiera sido por ella no estaría donde estoy, y por supuesto no habría reforzado mi autoestima, que estaba por los suelos. Recuerdo que un día me dijo: *“Tú vas a terminar haciendo magisterio y ya veis no se equivocó”*. Mi relación con esta profesora fue en aumento, tanto es así que me llevó en varias ocasiones a su casa de Galicia, pues ella es gallega. Representó el papel de madre, en aquellos difíciles momentos, ahora es una amiga de las de verdad aunque ya no vive en Madrid, se marchó a su tierra donde vive con su marido y una hija. También tengo que señalar la presión de la directora del colegio donde trabajo que me dijo tajantemente o estudias, lo que tú quieras, o no te renuevo el contrato.

Me inicié en el mundo laboral como administradora de fincas, luego pasé por varios trabajos, sin importancia, hasta cerrar un círculo al volver a mi querido colegio y aquí me contrataron como personal de apoyo al estudio para alumnos de 5º y 6º de Primaria, actividad que compagino con mi trabajo de cuidadora en la etapa de tres años. Es un trabajo altamente gratificante, ya que los niños son todo para mí y esta labor que realizo ha sido uno de los factores determinantes de los estudios que he comenzado como futura profesora de educación infantil.

Me encanta la fotografía, la música, salir con los amigos y conversar, conocer gente nueva y viajar, aunque esto último lo practico poco por el desembolso económico que conlleva. *“Disfruto ayudando a los demás, compartiendo mi tiempo con quien más lo necesita, soy muy activa quiero vivir la vida que tengo. Me rodeo de gente que me quiere, mis amigos y sobre todo de mis niños, que son los que me hacen que esté donde estoy: en la Universidad.”*

Estoy todavía aprendiendo muchas cosas sobre mí. De las muchas cosas que soy capaz de hacer, y que hasta hace poco eran impensables .por poner algún ejemplo el estar en la universidad, el participar en multitud de actividades para ayudar a la gente con dificultades, tener iniciativa y un montón de cosas más que me hacen estar a gusto conmigo y con la vida

He cambiado tanto y en tan poco tiempo que me es complicado hacerme una radiografía real de como soy en este momento, antes era muy egoísta, impaciente y brusca y ahora estoy aprendiendo otras pautas de conducta. El hecho de haberlo pasado mal a veces te hace querer sobrevivir y muchas veces egoísta, porque no quieres perder más cosas de las que has perdido, o quieres tener más cosas de las que no has tenido.

Me encuentro perfectamente adaptada a la Escuela CES y aunque entré aquí por pura casualidad, pues yo hubiera querido entrar en la Universidad pública, ahora que la conozco volvería a ella si tuviera que empezar de nuevo. Mi futuro está por escribir, ahora terminar magisterio, posteriormente hacer Pedagogía Terapéutica, que es lo que siempre más me ha llamado la atención, y trabajar en este campo, y si queremos seguir soñando podría trasladarme a Barcelona, porque ha sido la ilusión de toda mi vida, el poder vivir en esta bonita ciudad



## **7.11 CONDUCIENDO SUS EMOCIONES, JULIA**

Mis primeros días de vida no fueron los mejores para mis padres, me diagnosticaron una alteración cromosómica, mis ojos, estar bastante gordita, les llevó a los pediatras a equivocar el diagnóstico. Tras varias pruebas y algunos desvelos de mis padres, llegaron a la conclusión de que no era trisómica. En esa época, teníamos la residencia en Andalucía, mis padres vivían separados por razones laborales, aunque pasábamos algunas temporadas con él. Por fin consiguió un puesto de trabajo definitivo en un pueblo próximo a Aranjuez donde vivo en la actualidad.

Mi infancia fue feliz y lo peor de ella es que no tuve más hermanos. Mi clase de preescolar la recuerdo con un espejo muy grande, mesas redondas con sillas de colores, una estantería con muchos juguetes y libros de fichas, una alfombra, muchísimos dibujos colgados en las paredes y un perchero con la foto de cada uno de la clase para reconocer nuestros abrigos. Comencé a los dos años, pues mi madre tenía que trabajar y no podía quedarse conmigo. Me cuenta que el primer día fue muy angustioso para ella porque pensaba que iba a pasarme el día llorando, que no iba a comer ni dormir, ni relacionarme con los demás niños, que me iba a quedar sola, no iba a jugar, etc. A la hora de recogerme se sorprendió. En esa época se dio cuenta que era una niña muy rebelde; no quería ponerme el babi ni siquiera en las clases que más nos ensuciábamos.

Las profesoras día tras días intentaban sacar lo mejor de nosotros. Empezábamos y acabábamos la rutina del día cantando canciones infantiles y antes de la siesta siempre nos leían un cuento y nos cantaban una nana. Nos divertíamos mucho haciendo juegos que favorecían el desarrollo de nuestra imaginación.

Conservo un buen recuerdo, era una niña trabajadora, despierta, entusiasta, cariñosa, sociable, me encantaba ayudar a mi tutora con la limpieza, y ellas se volvían locas conmigo. Siempre tenían una sonrisa para mí, era un juguete para ellas.

Mi tutora era como mi segunda madre, me marcaba límites y, a pesar de mis trastadas, se portaba muy bien conmigo, aunque le inundé dos veces el baño. Me apoyaba en todo, estaba para curarme cuando me caía, si lloraba me secaba las lágrimas, cuando me aburría siempre tenía un cuento especial para leerme. Era un modelo a seguir.

Un maestro en infantil debe acompañar a sus alumnos siempre, y a mí la suerte me acompañó. He tenido malas experiencias en el ámbito educativo, y ella siempre ha estado ahí para apoyarme lo bueno y en lo malo.

En esa época empecé a obsesionarme con los animales y los bichos. A mi madre no le hacía mucha gracia por sus malas experiencias pasadas, me gustaba jugar con las hormigas, y para mi cumpleaños pedí una granja de hormigas. Como no me lo concedieron decidí coger el cajón de mi mesa y llenarlo de arena con todos los bichos del parque, les ponía galletas todos los días, pero tuve la mala suerte que hormigas, zapateros, cucarachas, lagartijas,... salieran del cajón y se pasearan por la casa. Resultaba difícil compaginar mi afición con su fobia a los animales.

A los 3 añitos empezó mi afición por el baile, en especial por las sevillanas que las aprendía en una academia cerca de casa. Allí conocí a mi pareja de baile, Elisa. Éramos inseparables, pasábamos todo el día juntas, pero un derrame cerebral la llevó al hospital y perdió la vida. Desde entonces me quedé sin mi mejor amiga con la que compartía dudas, alegrías, tristezas, éxitos, ya no tenía a nadie para contárselo.

A partir de ese momento empecé a escribir un diario para desahogarme, para contar lo que no podía contarle a nadie más. Plasmaba día a día, mis sentimientos hacia las otras personas, odios, amores, alegrías,...escribir me hacía sentirme bien. Después vinieron las agendas, en ellas plasmaba mis rutinas diarias.

Otra de mis aficiones era cantar, mi madre me grababa y luego me gustaba escucharme horas muertas. Pero mis intereses no se quedan ahí, también me gustan el buceo y la pesca, desde que arranqué a nadar yo solita en una playa de Calahonda. A los 6 años gané mi primera competición de natación.

**A los 6 años comencé en el colegio,** resultó la peor decisión que pudieron tomar mis padres, una época que pudiera haber sido feliz, no resultó serlo. **Me fui haciendo cada vez más pequeña, debido al trato de un profesor, me insultaba, me humillaba ante mis compañeros, me pegaba y me castigaba.** Todo esto **me provocó mucha inseguridad, retraimiento y desconfianza.** Nunca llegué a entender **por qué a mí, por qué me hacía todo aquello solo a mí.** Para mí no era un modelo más a seguir, ahora echando la vista atrás **lo recuerdo como un maltratador que lo único que necesitaba era ver sufrir a una inocente niña para él alcanzar su felicidad.** Es patético, pero gracias a él aprendí todo aquello que no se debe hacer a los alumnos en un aula. Todo esto **hizo que tuviera enfrentado a mí a todo el grupo de clase,** debido a ello **ni se acercaban a mí; jugaba sola, ya que si jugaban conmigo el profesor les castigaba.** Pero al salir de la escuela siempre les tenía ahí, conmigo. Solo podía preguntarme qué le había hecho para que su rencor hacia mí fuese tan grande. ¡Era horrible!

Mi profesora de inglés no se parecía en nada, era muy buena persona y gran profesional. **Después de innumerables mañanas de sufrimiento, de ponerme enferma, no querer comer, no querer volver a esas clases donde solo me esperaba el diablo en persona, etc. mis padres se enteraron y me sacaron del colegio** lo más rápido posible y llevarme a **otro, donde me encontré a gusto,** a pesar de tener instalaciones más deficitarias.

Después, estuve en otro colegio donde permanecí desde 4º de Primaria hasta 4º de la ESO. Tenía buenas instalaciones deportivas, sus aulas eran normales y los profesores increíbles, siempre dispuestos para ayudarnos. Con 16 años lo pase un poco mal, me tocó una clase problemática, siempre con peleas y discusiones, los profesores y mi madre me ayudaron en todo momento.

Aquí viví mis mejores y “peores” momentos: conflictos, primeros amores, primeras malas notas, etc. Desde pequeña tuve muy claro mi objetivo, ser veterinaria, pero en el colegio me dijeron que no valía para estudiar, me aconsejaban que me metiese en algo que de verdad se me diese bien, la pintura.



Mis nuevos compañeros al enterarse que lo había pasado mal en el anterior colegio me apoyaron en todo y nunca me dejaron sola, incluso hoy puedo contar con ellos en cualquier momento. Allí conocí a Lucía, mi mejor amiga, que es como una hermana, incluso en la actualidad tiene una habitación en mi casa. También estaba Nacho, hijo de unos amigos de mis padres, que es como un primo para mí, por la gran amistad que tienen mis padres con su familia

Otra profesora encantadora era Raquel, nos daba Lenguaje, cuando se marchó nos dio una dedicatoria personalizada y firmada, en la que me decía que estaba muy orgullosa de mí y que iba a llegar muy lejos. Realmente, para mí fue un gran apoyo, porque los profesores de allí no apostaban nada por mí. Me ayudó mucho con mi problema de lenguaje, que arrastraba desde 4º de Primaria. Resaltar su vocación e implicación por su profesión. El día de mi graduación, a la que no pude asistir, todos mis compañeros salieron corriendo hacia ella para saludarla.

Por esta época descubrieron un problema que podía ser la causa de mis suspensos, la dislexia. Confundía números, y todo ello se agudiza cuando estoy nerviosa, me hago un lío y me bloqueo. Lo detecto Jana a los 5 o 6 años, lo trataron muchos profesores conmigo, porque lo pasaba fatal sobre todo a la hora de leer en público, me tenían como la tonta de la clase que no sabía leer. Incluso me sentaba en las últimas filas de clase para esconderme y que no me eligieran para leer y no se riesen de mí. Me decían que podía ser nervioso, ya que cuando me pongo nerviosa me bloqueo y me quedo en blanco.

A día de hoy es un problema que todavía arrastro, incluso a pesar de la ayuda de un pedagogo, continúo con mis problemas espaciales, incluso en los bailes que más me gustan me cuesta coger los pasos. Por suerte es algo que con paciencia, mucho esfuerzo y tiempo se supera. En los estudios siempre he contado con la ayuda de una amiga o de mi madre, pues yo sola no podía, eran mi mano derecha.

Sinceramente, yo me considero mala estudiante, y algunas asignaturas me cuestan más que otras, y se me dan bien las relacionadas con la creatividad.

Tengo un perro, canela y blanco, con el que comparto muchos momentos, es mi guardaespaldas y mi paño de lágrimas, siempre está ahí para consolarme. Es uno más en la familia.

Sin duda alguna, otra de mis aficiones es la pintura, aunque nunca me lo planteé como profesión, decidí estudiar el bachillerato de arte. Allí perdí dos magníficos años de mi vida. Era lo que soñaba, pero no tenía fuerzas para seguir adelante por motivos que no quiero recordar.

Mi profesora de volumen me gustaba mucho, no era como el resto de los profesores que solo hablaban y hablaban, ella era innovadora y muy creativa. Siempre estaba de buen humor, bromeando, era una más entre nosotros. Ese **año repetí**, no porque no se me diese bien estudiar, sino porque no iba a clase. El primer semestre me costó mucho y fue el segundo cuando decidí ponerme las pilas y pasarme en casa horas y horas estudiando para nada, porque ni así logré sacarlo.

Durante esos dos años de bachillerato trabajé como voluntaria en un centro de adopción canina. Allí pude ver y oír historias terroríficas vividas por algunos animales que jamás olvidaré, y ellos por desgracia tampoco. Eran débiles, buenos y tan cariñosos que no se merecían esos dueños que les hacían sufrir tanto.

Después de ver que mi futuro en el arte no iba a ser lo mejor, decidí estudiar un Grado Medio de Administración de Empresa en un nuevo Colegio. Mi profesora, era indescriptible, maleducada y prepotente. Me suspendió todas las asignaturas que impartía, aun sabiendo que las tenía aprobadas. Los números se me daban bastante bien, mi madre es administrativa y no veía normal lo que estaba pasando, así que decidió hablar con ella y pidió revisar mis exámenes, vio que estaba todo aprobado. Esa profesora siempre nos decía ‘aquí aprobará solo quien me caiga bien, y tenía razón, solo aprobaban sus favoritos.

Solo aprobé una asignatura, la profesora era muy abierta y siempre nos daba facilidades para aprobar. Siempre nos estaba ayudando, nos explicaba las cosas tantas veces como hiciese falta, etc. Para mí fue una de las asignaturas que más fácil me resultó aprobar, en ambos grados, ya que coincidió la misma profesora. Pero todo cambió por unos problemas

laborales de su marido con mi padre. **Me sacaba todos los días de clase para decirme que no valía para nada y que por mí misma no cumpliría mis objetivos.** Más adelante, **volví** al centro para **hacer el grado superior de Educación Infantil y cuando me la encontraba por los pasillos me tenía en un pedestal,** cosa que yo no entendí jamás.

Allí pasé muy buenos momentos y encontré muy buenas amigas con las que aún tengo relación. Mi peor día fue un día que hicieron en clase un juego que consistía en poner en un folio la persona que te gusta, tu novio, etc. Cuando vi mi nombre escrito ya pensé que estaban de cachondeo, pero resultó no ser una broma; mi compañera de clase se me declaró al terminar la clase. Con ella siempre tuve muy buena relación, cuando llegaba por la mañana siempre nos saludábamos con un beso y un abrazo, claro supongo, que eso fue lo que le creó falsas esperanzas.

Cuando llegó el período de las prácticas, decidí empezar a estudiar para la prueba de acceso al grado superior. En esas prácticas me di cuenta que los altos cargos se quedaban con cosas que no les pertenecían, que pasaban el día criticándose y me tocaba a mí hacerlo todo, solo por el hecho de ser la becaria.

Con el paso del tiempo me fui dando cuenta de que los niños me apasionaban, me quedaba mirándoles atenta lo que hacían y lo que no, cómo reaccionaban ante una serie de circunstancias, etc. Y con el nacimiento de Conchita, la hija de una amiga de mi madre, me di cuenta de mi verdadera vocación. Además, cuando echaba la vista atrás recordaba aquellos profesores que sí fueron un ejemplo a seguir, como Lola, quería ser como ella: soñadora, ilusionada por su trabajo, innovadora y creativa. Iba a verla y veía cuál era el trato que tenía con sus alumnos, cómo se esforzaba por convertir a esos niños en mejores personas, cómo luchaba cada día por sacarlos adelante, etc.

**Fui a pedirle consejo, y estaba como siempre muy orgullosa de mí.** Me dijo que **todo saldría bien, que de verdad valía para eso y para todo lo que quisiese,** y que **por muchos obstáculos** que me hubiese puesto la vida **llegaría muy lejos.**

Esto me hizo reflexionar muchas cosas, que hay que perseguir siempre los sueños por mucho que te cueste conseguirlos. Que no puedes venirte abajo porque algunas personas no den un duro por ti y tienes que intentar luchar con más fuerza por aquello que de verdad te importa. Y lo más importante, hay mil educadores pero sólo una persona que te acompaña durante todos los años de tu vida, te aconseja, te ayuda en todo lo que puede y no te juzga en ninguno de tus actos, no es simplemente un educador, es un modelo a seguir.

Así que volví a mi antiguo colegio para empezar mi Grado Superior en Educación Infantil. Era una clase normal, en la que todas las compañeras estábamos muy unidas, con algunas todavía mantengo el contacto, aunque me impresionó la escasez de los chicos. No todas tenían ese don especial que hace falta para ser educadora, y sobre todo de Infantil. Se pasaban el día discutiendo con los profesores y compañeras del centro. Notaba mucha rivalidad en ellas y eso me dio más fuerza y seguridad en mi misma para convertirme en mejor educadora y persona. Fueron dos años en los que tuve muchas experiencias que me sirvieron y me servirán para lo largo de la vida.

Las prácticas las empecé en el segundo y último año del módulo. **Allí vi situaciones espeluznantes que me causaron sufrimiento, como el hecho de ver a esas educadoras maltratando a esos pobres niños inocentes, poniéndolos en ridículo delante del resto de la clase.** Por ejemplo, cuando se hacían sus necesidades fisiológicas encima ellas les bajaban los pantalones y los paseaban por toda la escuela y el resto riéndose de ellos. Yo solo podía cuestionarme el por qué cogieron esa profesión habiendo todas las que hay, ya que en esta se necesita un nivel de delicadeza.

En esta época pase buenos y malos momentos. El primer año en el módulo de Educación Infantil **conocí a una chica, a la que todo el mundo excluía por su forma de ser.** Pero yo creo que no se debe juzgar a la gente sin conocerla, así que decidí relacionarme con ella y conocerla mejor. Lo que no sabía era el error que estaba cometiendo, ya que **al juntarme con ella me aislé de mis compañeras** de clase y de mi expareja. Era **posesiva**, ya que quería que estuviese con ella las 24 horas del día, **caprichosa**,

**manipuladora, hacía lo que quería con todo el mundo.** Me presentó a su pandilla de amigos con los cuales congenié muy bien y no le hizo mucha gracia, por lo que **me insultaba y me ponía en evidencia delante de sus amigos** para así separarnos. Ese momento fue el peor porque exploté por la injusticia tan grande; resulta que **mis amigos tenían que ser sus amigos, pero sus amigos no podían ser los míos.**

Pero lo que mejor me llevo de esa época es la amistad que tuve con Nora, otro de mis grandes apoyos, como Lucía. Las dos son muy buenas estudiantes y siempre me ayudan a sacar los míos adelante, y yo a ellas les ayudo en la parte creativa de sus trabajos. Me brindaban mucho apoyo para que no me desanimara y consiguiese mis objetivos en la vida.

Nora mi vecina y alma gemela, tenía un grandísimo corazón, era una chica encantadora y cogimos bastante confianza, y le ayudé a cambiar para que cuidara más su aspecto y sus formas. Su manera de hablar, era muy bruta, utilizaba algunas palabrotas, incluso le avisé que tuviera cuidado con su lenguaje en las prácticas. Le pedía que se controlara más porque los niños lo repiten todo. Es una profesora magnífica por cómo cuida a los niños, cómo los quiere y educa.

Los deportes era otra de mis aficiones, practiqué baloncesto, fútbol, break-dance, voleibol, skate, etc. Pero mi favorito era el ciclismo, me encantaba irme por el monte a ver animales en bici. Era algo que al igual que la pintura me distraía y me desconectaba del mundo. Pero ese hobby se acabó para mí cuando entraron un día en mi casa a robarnos y se las llevaron, tanto la mía como la de mi padre.

Y ¡cómo olvidarme de mi familia! Me he sentido un poco desplazada, por vivir fuera de Granada y no estar allí con ellos. Pero con el tiempo me he dado cuenta que mi familia siempre va a estar unida, y sobre todo los malos momentos la refuerzan más.

Mis padres fueron los que me influenciaron para estudiar magisterio, ya que **muchos profesores me decían que no servía para veterinaria ni para nada, que era un desecho social.** He comenzado mi Grado de Maestro de Educación Infantil en el CESDB, centro que conocí a través de mi amiga Lucía. A mis compañeras no podría describirlas con precisión,

hace poco tiempo que las conozco, pero sí puedo decir con certeza que seguiré en contacto con más de una en el futuro.

Pero siempre tendré una espinita en mi alma, estudiar veterinaria o biología marina, los animales son mi devoción. También me gustaría sacarme el título de equitación para niños con alteraciones y poder estar en la naturaleza con ellos en mis ratos libres, el título de clown, Monitor y Coordinador de Ocio y Tiempo Libre, y globoflexia.

En la vida no busco más que ser feliz con mi trabajo, mi pareja y mi futura familia.



## Capítulo 8. **METODOLOGÍA, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS**

### **8.1 INTRODUCCIÓN**

Nuestra inquietud sobre este tema surge en el desarrollo de nuestro compromiso docente en la formación de futuros maestros, de nuestro interés por conocer su realidad cómo la perciben y la interpretan. Nos preguntamos qué factores han influido y de qué forma en la consecución de un desarrollo posterior y unos logros impensables para muchos. Para ello vamos a indagar acerca de su vida, **motivaciones, decisiones, experiencias, sentimientos, esperanzas, mundo en el que viven, fortalezas, sueños, temores, vicisitudes, riesgos, la razón de su toma de decisión** profesional, cómo comprenden su mundo y su vida.

Otro punto de partida es el resultado del trabajo iniciado en colaboración con otra investigadora (Sánchez, 2015), en el que aparecen como fenómeno emergente las vicisitudes que ahora presentamos, todas ellas asociadas a la pérdida –de red social, personas significativas, estructura familiar, etc.- Circunstancia que nos llevó a plantear una nueva investigación, y considerar que un pasado con dificultad no condiciona el presente y menos el futuro si nuestros protagonistas encuentran un entorno que les acoja –buen vínculo social- capaz de proporcionarles todo lo necesario para que puedan seguir creciendo, dar sentido a la vida y a lo que llevan a cabo –su formación, proyección, relaciones,...-. Aspectos que plasmaremos, en el análisis posterior de los datos.



Por lo cual oír sus ideas, opiniones, con sus propias palabras, aprender sobre sus situaciones concretas (escolar, laboral, social, personal...) nos permite dar respuesta a nuestros interrogantes, construyendo conocimiento a través de este relato oral. De este modo desde la perspectiva de la resiliencia y de la narrativa hacer propuestas que permitan afrontar las distintas situaciones de pérdida

Así mismo, por la frecuencia y repercusiones que estos fenómenos tienen en una sociedad no tolerante con el diferente, creemos que es un tema de gran relevancia que debe ser motivo de reflexión para todos aquellos que vivimos el mundo de la educación. Consideramos que desde la escuela se pueden proporcionar los medios necesarios para la promoción y desarrollo de fortalezas que permitan hacer frente a estas situaciones y a las exigencias de una sociedad que apuesta por la inclusión, tal como hemos propuesto en la parte correspondiente del marco teórico.

## **8.2 PUNTO DE PARTIDA: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En el ejercicio de nuestra actividad profesional nos han surgido numerosas preguntas, algunas de las cuales, que enumeramos en el capítulo 6, apartado 6.1 nos han servido en el andamiaje de este trabajo doctoral. Ahora bien, les vamos a dar respuesta a través de distintos objetivos de investigación.

El **objetivo general** de nuestra investigación consiste en indagar las fortalezas más frecuentes, que a pesar de las adversidades de la vida, hacen seguir adelante a futuros docentes en formación.

Este objetivo se concreta en los **objetivos específicos** que a continuación detallamos,

1. Conocer los factores que llevan a futuros docentes en formación a alcanzar niveles formativos inimaginables para ellos y su entorno.
2. Comprobar cómo el proceso resiliente permite mejorar los resultados ante situaciones de pérdida, y conocer qué fortalezas, de estos futuros docentes, les han permitido desarrollar su resiliencia.
3. Descubrir la necesidad de los docentes en formación, de contar con un tutor de resiliencia en su red social para superarse y salir fortalecidos.
4. Describir las repuestas de las personas ante una situación que cambia su vida.
5. Comprender cómo es posible transformar las crisis en oportunidades y las dificultades en posibilidades para afrontar de forma positiva las situaciones adversas.

### **8.3 DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Dada la naturaleza de los datos que necesitamos obtener, en el diseño de la investigación nos decantamos por utilizar una metodología cualitativa, que nos proporciona un conocimiento y una comprensión en profundidad de los fenómenos sociales en pequeña escala (Arroyo y Sádaba, 2012), que en nuestro trabajo son las fortalezas de la persona que le ayudan a seguir adelante, a pesar de la adversidad.

Los métodos cualitativos al utilizar un lenguaje natural, son adecuados para acceder al mundo de la vida de otras personas en

breve tiempo. Un mundo que incluye motivos, significados, emociones, aspectos subjetivos de su vida y grupos; actos diarios y comportamientos en escenarios habituales, su estructura y las condiciones objetivas que los acompañan e influyen. Es necesario tener acceso a la interpretación y otros sentimientos internos a fin de ver y describir el comportamiento diario con algún detalle. El punto de vista subjetivo del actor es central para los cualitativos.

Desde esta perspectiva lo que sucede aquí es lo que dicen los actores que suceden, la persona lega se convierte en la experta acerca de su mundo. Se intenta saber el mundo social desde los que están dentro de él. Es querer saber lo que saben los actores, ver lo que ellos ven, comprender lo que ellos comprenden. Nuestros datos intentan describir sus vocabularios, sus formas de ver, su sentido de lo que es importante y de lo que no lo es. Es un acceso a los sentidos o comprensión, la única realidad social es la realidad desde dentro, para enterarnos del punto de vista del actor.

Para la reconstrucción de la realidad, poder comprender los fenómenos sociales, necesitamos descubrir la definición de la situación del actor, esto es su percepción e interpretación de la realidad y la forma en que éstas se relacionan con su comportamiento. La percepción de la realidad del actor gira sobre su interpretación actual de las interacciones sociales en que él y otros participan, lo cual a su vez, se apoyan en el uso de los símbolos en general y del lenguaje en particular. Para que el investigador llegue a tal comprensión debe de ser capaz de ponerse a sí mismo en el lugar de la otra persona.

Los significados sociales no son inherentes a las actividades, las instituciones o los objetos sociales mismos. Los sentidos son conferidos a los acontecimientos sociales por los individuos que

interactúan, los cuales deben primero interpretar lo que sucede desde el contexto social en el cual ocurren estos acontecimientos.

### **8.3.1 Fases y estrategias**

*Toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso Continuo de decisiones y elecciones del investigador.*

*(Pitman y Maxwell, 1992, 753).*

Si entendemos el diseño en su acepción amplia de "planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas planteadas" (Pérez Juste, 1985, p. 71), como señalan Denzin y Lincoln (1994) el diseño sirve para situar al investigador en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto. Estos planteamientos nos permiten considerar el diseño la dimensión estratégica de la investigación, es utilizado para estructurar la investigación, para mostrar cómo todas las partes principales del proyecto de investigación funcionan en conjunto con el objetivo de responder a las preguntas centrales de la investigación. Según Trochim (2005), el diseño de la investigación "es el pegamento que mantiene el proyecto de investigación cohesionado.

En este enfoque los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de hacer más comprensible la experiencia humana objeto de estudio. "De esta forma cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría) que determina una serie de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodología, análisis)" (Denzin y Lincoln, 1994, p.11).

Cuando realizan una investigación cualitativa, no siempre operan siguiendo un esquema de acción previamente determinado e,

incluso existiendo un plan de acción no siempre es el mismo para todos ellos.

Las fases de la investigación cualitativa no tienen un principio y un fin delimitado, se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre caminando hacia adelante para dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas. La investigación cualitativa puede considerarse como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable mientras se está en el campo de estudio (Pérez Serrano, 1994a). Es un proceso continuo de carácter holístico aunque para una aproximación más didáctica se señalan una serie de fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

## **I. Fase preparatoria**

En esta fase inicial diferenciamos dos grandes etapas: reflexiva y diseño. En la primera tiene mucha importancia la formación del investigador, conocimientos, experiencias, y la propia idiosincrasia en la elección del tema de indagación y en el establecimiento del marco teórico-conceptual desde el que parte la investigación.

En la etapa de diseño se planifican las actividades que se van a ejecutar en fases posteriores, teniendo en cuenta el tema elegido, restricciones del investigador, recursos disponibles, etc. dando paso al Plan de investigación. Es el proceso de toma de decisiones que va a delimitar las distintas actuaciones en las fases sucesivas, que se recogerán en un documento escrito en el que se contemplan los siguientes apartados: Marco teórico, cuestiones de investigación, objeto de estudio (escenario), método de investigación, técnicas e instrumentos de recogida de datos, análisis de datos (triangulación), procedimientos de consentimiento y aprobación tanto individual como institucional.

## **II. Trabajo de campo**

Es una primera toma de contacto que le permita el acceso al campo fácil y cómoda. En el avance de la investigación van a cobrar importancia las cualidades del investigador como apunta Morse (1994a), "la investigación cualitativa será todo lo buena que lo sea el investigador" (p. 225). Requiere habilidad, paciencia, perspicacia y visión en la obtención de información necesaria para producir un buen estudio, ser flexible y tener capacidad de adaptación, "ser capaz de reírse de sí mismo" Wax (1971) ser versátil, meticulado, cuidando cualquier detalle, en la recogida, y gestión de los datos. Con una buena base de formación teórica y metodológica.

En la recogida de información se busca la perspectiva de los participantes; puntos de tensión; estructura, ocurrencia y distribución de eventos a lo largo del tiempo (Rigor, suficiencia y adecuación de los datos)

## **III. Fase analítica**

Se inicia durante el trabajo de campo, a fin de disponer de datos suficientes y adecuados. Es un proceso realizado con un cierto grado de sistematización en el que se dan distintos momentos: reducción, disposición y transformación, obtención de resultados y verificación de conclusiones, no siempre se establece una sucesión en el tiempo, y pueden ocurrir de forma simultánea, o incluso estar presentes varias de ellas dentro de un mismo tipo de tarea, como señalan García, Gil y Rodríguez (1994) el propio proceso de análisis es un continuo ir y venir a los datos.

## **IV. Fase informativa**

La culminación del proceso de investigación es la presentación y difusión de los resultados, compartiendo la comprensión del

fenómeno con la comunidad y los participantes. Se presentará con un argumento convincente, sistematizando los datos que apoyen el caso del investigador y refuten las explicaciones alternativas. Como incansable crítico interpretativo, el investigador recreará el texto de campo con sus interpretaciones, sacando a la luz lo que ha aprendido. No existe un único informe, puede ser formal, crítico, impresionista, analítico, literario, fundamentado, etc. (Van Maanen, 1988), dependiendo de los intereses, de la audiencia, o el contexto, incluso consensuado con los participantes. La mejor forma de difusión de los hallazgos es publicarlos en las revistas especializadas.

### **8.3.2 Población y muestra**

Para la realización de este estudio cualitativo se ha contado con 11 casos de otros tantos maestros en formación de un centro de formación de profesores de Madrid adscrito a la Universidad Complutense.

La selección de los 11 casos ha respondido a un muestreo de tipo intencional o incidental, llevado a cabo por el investigador

En la selección de los 11 narradores seguimos un tipo de muestreo intencional o incidental, por la facilidad para su participación al tratarse de alumnos que respondieron voluntariamente a nuestra petición de participantes. Aprovechando los elementos de la población que nos son fácilmente accesibles (Buendía, 1997), intentando obtener la máxima rentabilidad al tiempo disponible para el trabajo de campo (Stake, 2010).

Presentamos aquí **11 historias** de vida que constituyen una selección **incidental**, atendiendo a la **disponibilidad** de los narradores y la **representatividad** de su contenido, del total de relatos de vida que hemos acumulado, en el proceso de investigación sobre la trayectoria, vocación, compromiso

### **8.3.3 Procedimientos e instrumentos de recogida de la información**

#### **8.3.3.1 Las entrevistas**

Mediante la entrevista pretendemos conocer y profundizar en las vivencias, experiencias, sentimientos, esperanzas, el mundo en que viven, fortalezas, sueños, temores, vicisitudes, riesgos, motivaciones, la razón de elección profesional, su toma de decisiones. Indudablemente son muchos los investigadores que han optado por la utilización de la entrevista, como instrumento de exploración, que como apunta Bertaux (1997, p. 34) es la forma dialógica y “oral más espontánea”, en la que el relato se va desgranando con idas y venidas, dando espacio a los olvidos y recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones.

“Literalmente una entrevista es una **visión-entre**, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común, para obtener conocimiento de sus informadores” (Kvale, 2011, p. 27). “Es el cauce principal para llegar a la realidad múltiple” (Stake, 2010, p. 63). A través de la conversación se obtiene información directa sobre el modo en que los demás experimentan, interpretan y conciben el mundo del que se habla. Es una situación social de carácter pragmático y un proceso comunicativo, en el que las respuestas del entrevistado son su interpretación de los hechos en los que ha formado parte, de sus deseos, proyectos, opiniones, comprensión de las situaciones, desde el presente, proporciona datos de alta calidad

Para la elaboración del protocolo de entrevista (Incluido en CD anexo. **Anexo 4**) hemos tenido en cuenta, los aspectos centrales de nuestro estudio, relacionados con la vida personal y académica, momentos y personas significativas, proyectos de futuro, etc. Se



pactaron previamente una serie de preguntas para la realización de la entrevista, que aunque no se siguieron de forma rigurosa, les sirvieron para darles confianza y de guión de su narración.

Una variante complementaria a la entrevista fue aportar documentos fotográficos para elicitación sus relatos en torno a su vida.

El contenido de las entrevistas ha sido recogido en formato digital de Audio y Video para su posterior transcripción y análisis (Archivos incluidos en el CD anexo. **Anexos 2 y 3**)

Se han realizado un promedio de 3 entrevistas por narrador, aunque en algún caso por dificultades en la comunicación oral se les ha permitido que elaboraran un documento a modo de carta con los aspectos señalados. Nos decantamos por un formato grupal en el que los propios, alumnos, como actividad práctica de clase y formados previamente, llevaban a cabo la entrevista en presencia de dos profesores. Al ser realizada por el grupo de iguales facilitaba la comunicación y una mayor implicación de todos. Al mismo tiempo servía de mediador para el control de la relación de autoridad entre profesor y alumno.

#### 8.3.3.2 **Autobiografías compartidas**

Encuadradas dentro del método biográfico narrativo, que aglutina estrategias metodológicas como la conversación, narración, la revisión documental de autobiografías, biografías, narraciones personales, cartas, diarios, fotos, etc. Se conjugan fuentes orales con fuentes documentales personales para dar sentido y significación a lo vivido. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995), y una forma de construir realidad (Bruner, 1988) combinando la voz *emic* y *etic*.

La narrativa crea representación de **coherencia**, da un sentido básico de **continuidad** a lo largo del tiempo” (James, 2004, p. 187), y “**construye identidad**” (Auyero, 2001, p. 198). Se articula el pasado con el presente, permitiendo proyectarse hacia el futuro, desde el presente (Halbwachs, 1994, 1997; Namer, 1987; Nora, 1997) No se refiere a “verdades”, sino que expresa la interpretación que el narrador hace de los hechos en los que participó a partir de las actuaciones del presente –*emic*-, en síntesis la narrativa es una visión binocular, doble descripción, que permite contrastar la perspectiva del narrador –*emic*- con la del investigador –*etic*-.

“En términos generales el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores, y el futuro transmite intención” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 38).

Presentamos 11 relatos de vida en forma de simulaciones autobiográficas o “**autobiografías compartidas**”, forma de **elaboración literaria** del texto biográfico, que facilita la lectura a la par que lo hace más atractivo, proporciona al lector un mejor acceso a las vivencias narradas, y a través de éstas al conocimiento de la realidad objeto de estudio, recogida en los objetivos de investigación.

Nuestros relatos de vida no son en puridad autobiografías, pues los itinerarios y acontecimientos vitales que recogen (bio-) no han sido propiamente escritos (-grafía) por las mismas personas que lo han vivido (auto-), por los propios protagonistas de los relatos de vida. Han sido escritas por nosotros y las hemos presentado en forma autobiográfica, “como si fuesen autobiografías”. Y por el hecho de compartirlas con nuestros alumnos para llegar a un consenso y aprobación, dado que tales historias no existirían sin su colaboración, consideramos ético mantener la **autoría compartida**, así que las vamos a denominar por consideración hacia ellos “autobiografías compartidas”.

## 8.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS

**Analizar consiste en dar sentido** a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa esencialmente poner algo aparte, en este quehacer pondremos aparte nuestras impresiones, entrevistas, transcripciones, Movie Maker, etc.

### **Análisis e interpretación**

El análisis de datos **desde enfoques cualitativos**, no constituye un momento diferenciado del proceso de investigación, sino que se encuentra **en interacción con otras fases** de esta, prácticamente comienza y se desarrolla simultáneamente a la realización de las entrevistas (Tójar, 2006). Así el **análisis de datos y la recogida van juntos**, se inicia incluso antes del muestreo y de haber terminado la recogida de datos, diferenciándose de la metodología cuantitativa, en la que se desarrolla en momentos distintos.

Desde el primer momento que diseñamos e iniciamos la investigación estamos prefigurando temas que vamos a analizar o marcos en los que nos vamos a mover. “Entender es en esencia seleccionar significados...solo hay interpretación. Nada habla por sí mismo” (Denzin, 1994, p. 500). Ya con la primera recogida de datos comenzamos a resaltar los **aspectos más significativos de cada uno de los relatos** y empezamos a ver las redes que van entretejiéndose entre los distintos fragmentos. Somos claramente nosotros quienes damos sentido, “los datos que no ‘hablan’ a la persona que los reunió e informó de ellos, es probable que tampoco entablen conversación con los posteriores lectores” (Wolcott, 1994, p. 13).

Hemos seleccionado los datos para que terminen **contando una historia, ordenada de forma cronológica y por tramas**.

Teniendo en cuenta que estos datos cualitativos son muy variados y voluminosos, puro ejemplo de comunicación humana significativa, que han de ser interpretados.

Para algunos autores (Kvale, 2007; Rapley, 2007; Ritchie y Lewis, 2003) el análisis supone **clasificar todos los datos** y buscar en ellos al mismo tiempo que se crea un análisis coherente y perceptivo que se fundamenta en dichos datos, esto sería una buena base de apoyo requiere de una **buena organización y un enfoque estructurado** para el tratamiento de los datos. En opinión de Gibbs (2012) todo lo anterior es un **proceso administrativo** que perfectamente lo pueden hacer los programas para el análisis de datos cualitativos asistidos por el ordenador (CAQDAS). En nuestro caso hemos utilizado el **buscador de Word** para localizar determinadas palabras relacionadas con nuestros temas de estudio, además de leer las transcripciones de las entrevistas y conocer las historias de vida en profundidad.

Según otros investigadores (Angrosino 2007; Denzin, 1997; Giorgi y Giorgi, 2003) el análisis implica **interpretar y narrar de nuevo**, ofreciendo una explicación de lo que está sucediendo, de cómo se involucran las intenciones y las estrategias de las personas, haciendo hincapié en que es un enfoque imaginativo y especulativo. Estos autores resaltan que **los datos cualitativos tienen significado y se han de interpretar**, para reconocer y analizar de qué modo enmarcan y dan forma a sus comunicaciones. En síntesis supone el manejo de los datos y su interpretación, que se inicia con los procedimientos administrativos, la simplificación y reducción de los datos para terminar en un **análisis interpretativo y la extracción de conclusiones** (Gibbs, 2012). La forma más común de dato cualitativo utilizada en el análisis es el **texto escrito**, nosotros

utilizaremos la **transcripción de las entrevistas y las autobiografías compartidas**.

El **proceso** de análisis de datos en la investigación cualitativa es al mismo tiempo **sistemático y flexible**, tiene **carácter interactivo** pues se exige volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso, no constituye un estadio final por su carácter **cíclico**, difiere mucho de unos investigadores a otros al depender de **destrezas interpretativas personales e intuitivas**. Por ello se hace **complicado dar orientaciones generales** de cómo llevarlo a cabo que sean adecuadas para todos los casos. En la búsqueda de significado, hay **mucho de arte y de procesos intuitivos**. “**Mediante la experiencia y la reflexión, cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad**” (Stake, 2010, p.71), y su **particular manera de interpretar los datos**, aunque sea con estrategias bien conocidas. Bourdieu (1999), postula “dar los medios para comprender, es decir, tomar las palabras de la gente como son” tratando de **conciliar dos objetivos** no fácilmente compatibles: la **mayor fidelidad posible a las voces de la gente**, y hacerlo de manera **que sean legibles**.

Analizar es diseccionar el texto, **tomando las partes** por separado, observando cómo se relacionan entre sí, y en un todo, **dando sentido a aquellas que son importantes para nosotros**. “No consiste en acumular el máximo de datos, sino en “podar” la mayor parte de los datos que se acumulan. Esto supone no dejar de aventar para separar el trigo de la paja. El truco consiste en **descubrir lo esencial para revelarlo después** [...] Debemos tener cuidado de no vernos sepultados por avalanchas de lo que nosotros mismos acumulamos”. (Wolcott, 1990, p. 35)

Así el verdadero problema del análisis es **reducir la información** y estructurar los datos, **determinar relaciones y**

**extraer conclusiones**, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de la vida de los sujetos contextualizándolos. Consiste en **transformar los datos en resultados de investigación**, terminando en un documento descriptivo coherente.

El problema metodológico es combinar, de modo productivo, un estilo más analítico (*etic*) con otro más descriptivo (*emic*). Es decir tratar el material de forma rigurosa y sistemática, sin que pierda por ello su riqueza de matices de color y su contraste. Para que los relatos sean relevantes, a propósito de la investigación, deben ser reconstruidos de acuerdo con determinados modos paradigmáticos de analizar la información aceptados.

Encontramos un doble discurso: enunciado de hechos o acontecimientos y lo que **piensa/siente ante ellos. Se evoca un pasado junto a un juicio sobre su vida desde el presente, adelantando un futuro deseado y posible.** Si el primer tipo de discurso, con función referencial puede ser categorizado; el segundo, más modal, no se deja atrapar por categorías temáticas.

En fin, estamos ante el dilema, ya referido, de conjugar un punto de vista del nativo –*emic*– y del investigador –*etic*–. En muchas ocasiones los papeles del cognoscente y conocido cambian o, mejor, dejan de diferenciarse para juntarse, rompiendo con lo que ha sido un principio intocable de la objetividad cognitiva.

La investigación cualitativa pone el énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno particular, manifiesta una preocupación por lo **idiográfico** a través del estudio de casos, haciendo hincapié en la **singularidad** de cada caso. Al mismo tiempo se preocupa por la **naturaleza holística de la realidad social**, siguiendo un **enfoque nomotético**.

De los procesos seguidos habitualmente en el análisis, algunos como la codificación, la clasificación, el **análisis temático** y el mapeo cognitivo –mapa conceptual–, están más relacionados con el análisis inductivo, que nos permite organizar los datos y entenderlos para producir conclusiones o una comprensión (o una teoría) general del caso. Otros, como la reconstrucción poética y el relato dependen más de la **interpretación** directa, el análisis hermenéutico y el procesado intuitivo, pone el énfasis en mantener la naturaleza holística de los datos, requiere una completa inmersión en los datos, la relectura de transcripciones, notas de campo, observaciones y otras formas de datos en el conjunto de éstos como poemas, viñetas, cameos, o relatos.

Cada uno de estos modos de análisis puede estar presente en grados distintos en diferentes fases; son interactivos e iterativos durante toda la investigación y en nuestras reflexiones. Puede ser más pertinente, según los tipos de cuestiones de investigación, requieren diferentes tipos de textos, y son más apropiados o no, según sea una sola historia de vida o varias cruzadas, en cualquier caso, sin desdeñar los **análisis categóricos** en una investigación narrativa optamos como más preferibles por **análisis holísticos**.

Según la opinión de Dominicé (1990, p. 131) “**el enfoque biográfico introduce una dimensión literaria en el campo científico. La palabra registrada merece otra atención que la simple reducción a unas categorías de análisis**”. Por lo cual no seguimos un método estándar, para llegar a los significados esenciales y las implicaciones más profundas de lo que se dice en una entrevista. Las estrategias empleadas o los procesos seguidos para comprender los datos, nos ha supuesto separar, perfeccionar, reenfocar, interpretar, hacer indicaciones analíticas y buscar asuntos en los datos.

## **Reducir vs transformar los datos**

Miles y Huberman (1994) proponen un enfoque sistemático del análisis de datos, basado en tres procesos interrelacionados **reducción de los datos, exposición de los datos y las conclusiones de los datos y su verificación.**

**La reducción de los datos**, proceso de **seleccionar, delimitar y apartar los datos clave obtenidos en las entrevistas**, las observaciones y las notas de campo. Guiado por las preguntas planteadas, **marcos conceptuales, organizándolos en grupos y tramas**. Una vez reducidos, los datos **se exponen** en diagramas o de forma visual **-la exposición de los datos-** por ejemplo, en una matriz, una tabla o una red, de manera que se pueda "ver" lo que ocurre en los datos y que acción conviene emprender para avanzar en el análisis. Pasando a **la conclusión y verificación**, proceso por el que se confirman los supuestos y explicaciones que aparecen.

Miles y Huberman (1994) proponen **estrategias para generar significados**: establecer contrastes, hacer comparaciones, señalar patrones y tramas, agrupar, idear metáforas, elaborar una cadena lógica de pruebas, hacer relaciones conceptuales/teóricas. Así mismo proponen recursos para verificar conclusiones: la triangulación, analizar los significados otorgados por agentes externos al caso, buscar pruebas negativas, examinar explicaciones opuestas, considerar las sorpresas y retroalimentarse de los informantes. Se refieren a estos como flujos de trabajo entrelazados y evolucionan a lo largo de toda la investigación: "los tres tipos de actividad de análisis y la propia actividad de recogida de datos forman un proceso cíclico interactivo" (p. 12). Pasando a ser un proceso ordenado, secuencial y fácil de seguir, seleccionando en cada momento la estrategia más conveniente en función de las necesidades.



Un sistema bastante distinto de interpretar los datos es el de la transformación de Wolcott (1994), es distinto al de la reducción, más abierto y comunicativo, evoca sensación de movimiento: el análisis y la interpretación avanza, cambia, o pasa a una dimensión distinta.

Nos propone **tres formas de organizar e interpretar los datos cualitativos**. **La descripción**, aborda los hechos tal como se registraron originariamente. **El análisis** examina el funcionamiento de las cosas, trascendiendo lo puramente descriptivo para identificar de forma sistemática los factores, las relaciones, los temas y los patrones clave de los datos. Y **la interpretación** cuyo objetivo es ir más allá de “lo que se puede explicar con el grado de certeza normalmente asociado al análisis” (p.11) para llegar a comprender lo que “trasciende de los datos factuales y los análisis escrupulosos, y empezar a investigar que debe hacerse con ellos” (p.36). Estas tres categorías no son diferenciadas ni mutuamente excluyentes, ni secuenciales ni se tiene que aplicar a todos los casos.

Dadas las múltiples formas de llevar a cabo el análisis, y los sesgos inherentes a cada una de ellas, consideramos que el modo en que hemos llevado a cabo contribuye a una mejor comprensión de los fenómenos, los lectores pueden decidir si la interpretación es creíble, para ello nos hemos atrevido a la realización de distintos ensayos a partir de las 11 autobiografías compartidas, unos de caso único –en torno a la vocación y a la pérdida- y otros en forma de análisis cruzado de seis historias de vida, organizadas en torno al fenómeno del acoso,. que constituyen una polifonía en la que las distintas voces hablan al unísono de lo mismo.

### **La codificación y la clasificación**

Son dos procesos que se siguen cuando se empieza a dar sentidos a los casos. La codificación es descomponer en segmentos,

asignando un nombre a cada uno de ellos. Los códigos pueden ser descriptivos, analíticos o explicativos, de manera que reflejen una lectura más exacta del código inicial permitiendo clasificarlos en un grado más teórico. Generando gradualmente comprensión o explicaciones, evitando hacerlas mecánicas y formulistas, no debiendo quedarse en códigos fijos.

Hemos realizado una **codificación** posterior **a partir de los datos**, identificando los temas, teniendo en cuenta el marco teórico, utilizando el lenguaje y el contexto de los narradores, no procediendo de concepciones apriorísticas del investigador. Adoptando en todo momento un **enfoque reflexivo** para evitar el dominio excesivo de nuestros constructos sobre los de los participantes

### **El enfoque progresivo: La generación de temas y asuntos**

Es otra forma de reducir y dar sentido a los datos para generar temas, asuntos y patrones. Como señalan Parlett y Hamilton (1976), tiene tres fases: primera **interpretación** de los datos, **reducir** los datos de las observaciones y entrevistas a temas, **asuntos** o áreas para un posterior examen, y la explicación.

**Enfoque progresivo** cuando los temas dejan de ser prefigurados, **o las “hipótesis de trabajo” se convierten en proposiciones** que se pueden justificar con pruebas obtenidas en el caso.

### **Corrección interpretativa**

Aspectos importantes de la interpretación: las percepciones o **sentimientos instintivos** que tenemos de que determinados temas son importantes, los quebraderos de cabeza que suponen las observaciones y los **datos que no encajan en las ideas emergentes**,

las metáforas, las imágenes y otras formas artísticas con las que captamos intuitivamente qué significan los datos.

Estos procesos son tan importantes, y aún más, que los métodos formales de análisis. Porque conservan la naturaleza holística de los datos, sin separarlos ni del contexto en que surgieron, ni de la persona que los recogió y ahora les está “dando sentido”. Usemos la intuición y tanto las formas afectivas como cognitivas de conocimiento para lograr interpretar el caso.

## 8.5 ANÁLISIS HOLÍSTICOS

*Mediante la experiencia y la reflexión, cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad. (Gibbs, 2012; Stake, 2010)*

En este proceso de análisis nos guiará el **objetivo general** de esta Tesis Doctoral, que como ya adelantamos en la introducción a la misma, es **investigar las fortalezas más frecuentes, que a pesar de las adversidades de la vida, hacen seguir adelante a nuestros futuros docentes en formación.**

Realizamos un **análisis holístico** sobre las **adversidades** que les ha tocado vivir a un grupo de maestros en formación y su modo de afrontarlas, buscamos cómo explicar los **éxitos alcanzados** en un principio **inimaginables**. La dimensión holística permite realizar un análisis de los resultados como un todo, con las sinergias y dinámicas que hacen posibles los procesos de superación y desarrollo. En suma, es una herramienta que permite realizar un análisis profundo del desarrollo personal, aplicable a la interpretación y comprensión de las fortalezas resilientes que dan sentido a la vida.

Consideramos que para que los futuros maestros rindan al máximo e influyan positivamente en la vida de los niños y los jóvenes, durante toda su vida profesional, no basta con que dominen unos contenidos especializados y tengan conocimientos pedagógicos. Necesitan entusiasmo, pasión positiva, compromiso, liderazgo, proactividad, interactividad sostenida, resiliencia, etc.

Nos centramos en el yo interno del futuro docente, sus fortalezas, valores, emociones, compromiso y en su entorno social. A través de sus historias, y de las adversidades que nos narran vamos a indagar si ya presentan fortalezas resilientes, que además de ayudarles a superar las pérdidas, debe poseer todo buen profesor.

El análisis realizado se podría resumir en los siguientes pasos

1. En un primer momento durante la entrevista. Los sujetos **describen su trayectoria académica, personas significativas, momentos críticos, toma de decisiones de formación,...**en resumen su mundo de la vida. Cuentan espontáneamente lo que experimentan, sienten y hacen en relación con su itinerario biográfico. Los **entrevistadores sintetizamos e interpretamos** el significado de lo que el entrevistado describe y lo “enviamos” de vuelta en forma de afirmaciones o nuevas preguntas.

2. En un segundo momento procedemos a la **transcripción** prácticamente literal de la entrevista grabada, con pequeñas correcciones lingüísticas, al considerar que por ser alumnos universitarios era conveniente proporcionarles un buen modelo. Hemos llevado a cabo “aportes interpretativos” indicando aquello que nos ha parecido interesante por su trama, lo que nos ha sorprendido por su importancia, rareza o extrañeza, y como los diferentes fragmentos de información se relacionan mutuamente.

3. Posteriormente se **analiza la entrevista grabada y transcrita**, se estructura para un análisis textual y de significado, como estrategia para plantear posibles preguntas aclaratorias en la siguiente entrevista.

Se ha realizado una **nueva entrevista**, devolviendo las interpretaciones a los sujetos, cuestionando sobre puntos oscuros, descubriendo nuevas relaciones, nuevos significados en lo que experimentan a partir de sus descripciones espontáneas, para dar respuestas “autocorrectoras” a nuestros objetivos de investigación.

Tras esta entrevista se ha dado paso a la **reconstrucción narrativa** de las distintas historias en forma de simulaciones autobiográficas o “**autobiografías compartidas**”, como señalamos en el capítulo 6 apartado 6.6. Si atendemos al sentido estricto de “autobiográfica” -la vida de una persona escrita por ella misma-, nuestros relatos de vida no son en puridad autobiografías, pues los itinerarios y acontecimientos vitales que recogen (bio-) no han sido propiamente escritos (-grafía) por las mismas personas que lo han vivido (auto-), por los propios protagonistas de los relatos de vida. Han sido escritas por nosotros y las hemos presentado en forma autobiográfica, y por el hecho de compartirlas con nuestros alumnos para llegar a un consenso y aprobación, dado que tales historias no existirían sin su colaboración, consideramos ético mantener la **autoría compartida**, así que las hemos denominado por consideración hacia ellos “autobiografías compartidas”.

Por último en una tercera entrevista se realiza una lectura y aprobación de la autobiografía compartida, pactando lo que se puede hacer público con el consentimiento informado de nuestros narradores.

### 8.5.1 Lupe. En pos de una vocación

La psicología nos dice que la **personalidad dirige la atención** y en otros momentos nos dice que la **atención determina la personalidad**. Ambas afirmaciones son ciertas: la conciencia no es un sistema estrictamente lineal, sino que es un sistema en el que impera una **causalidad circular**. La atención da forma a la personalidad, pero a la vez, es formada por esta última. Lupe de muy niña quería ser maestra

En 8º [...] terminé mi etapa escolar, pues para realizar el bachillerato tenía que desplazarme a 40 kilómetros y suponía un gran gasto para mis padres. Me costó lágrimas, pues me gustaba estudiar, ya en aquel entonces quería ser maestra, los sueños, si se lucha por ellos, terminan haciéndose realidad, la constancia y el esfuerzo nos hacen mejorar y llegar a nuestras metas. *Lupe*

A sus catorce años no sabía que quería hacer con su vida **no tenía objetivos claramente diferenciados** quería *claramente* lo que se supone que querían otras niñas de su edad y del pueblo en el que nació, con su identidad aún en construcción, se supone que por su programación genética o porque su entorno social le decía que lo desease, pensaba vagamente en ir a la universidad, quería **encontrar un trabajo bien pagado, casarse y tener una casa en posesión**. Ya en Madrid encuentra un primer trabajo cuidando a dos hermanas, no podía creer lo que veían sus ojos. **Halló tan seductor aquel enigmático, bello y agradable entorno de la crianza** que decidió familiarizarse aún más con él.

Allí aprendí que los niños son lo primero y la casa puede esperar. [...] En aquella casa nunca iban niños, los cumpleaños los celebraban fuera, para no manchar. Aquellos padres preferían que la casa estuviera limpia a ver a sus hijas jugar libremente y ser como todas las niñas. Cuando tuve hijos nunca he hecho esto, pues considero que

“a los niños hay que dejarles jugar”, sino ¿para qué les compras juguetes? *Lupe*

Se apuntó a unos cursos para seguir formándose, cursó ESO, Bachillerato y **a sus más de 45 años realizó las pruebas de acceso a la Universidad** y se encuentra estudiando magisterio.

En el caso de Lupe un **acontecimiento accidental** se impone en su conciencia: porque quiero a los niños, no había planificado llegar a la Universidad y terminará convirtiéndose en una buena profesora, le gusto y la experiencia resonó junto a otras cosas que previamente había disfrutado cuando las hacía, con los *sentimientos que tenía acerca* de la buena crianza, el buen trato a los niños, del buen vínculo que había experimentado en su familia.

Mi padre, Segundo, prototipo de humildad y sencillez hacia el exterior, a la vez que en la familia era símbolo protector y guía. Ha trabajado toda la vida de pastor de ovejas, imagen bíblica entrañable para todos aquellos que la conocen. Con jornadas de lunes a domingo, sin descanso, salía por la mañana temprano, y regresaba a dormir por las noches. Ambrosia, mi madre, mujer luchadora que rebosaba amor, siempre ocupada en los quehaceres diarios de la casa, pero sobre todo cuidando y proporcionando cariño a todos los que éramos. Vernos crecer cada día la llenaba de ilusión y fuerza. *Lupe*

Unido a *sus sentimientos a cerca* de la educación de los niños, las **prioridades que había establecido a lo largo de los años sobre lo que era importante**. Sintió que la experiencia era algo bueno, algo que valía la pena buscar de nuevo. **Convirtiendo aquellos acontecimientos accidentales en una estructura de objetivos** - aprender más acerca de la formación de los niños, formarse más, seguir estudiando hasta llegar a la universidad, y encontrar trabajo en un futuro próximo como maestra- todo ello se convierte en una parte fundamental de su personalidad –identidad-. Desde entonces sus objetivos **dirigen la atención de Lupe para** centrarse en su

formación de maestra y en la vida que *acoge*, y **acercarse más y más a lo que debe de ser un buen profesor, cerrando así el círculo de casualidades**. Al principio la atención ayudó a dar forma a su personalidad, es decir, cuando se dio cuenta de la belleza del mundo de la educación al que había llegado por accidente -un trabajo de canguro, posteriormente experimentado con la buena crianza de sus hijas y lo más fortuito su trabajo de cocinera en una escuela infantil- más tarde cuando busca de forma intencionada los conocimientos en la formación del magisterio, su personalidad comienza a dar forma a su atención. No hay nada poco usual en el caso de Lupe, porque muchas personas desarrollan sus estructuras de atención de forma parecida.

Cuando mis hijas fueron más autónomas comencé a trabajar, en principio los fines de semana, más tarde pasé a una Escuela Infantil del barrio. Me **dieron la oportunidad de recibir a los más madrugadores de siete a nueve de la mañana**, hasta la llegada de las profesoras. Me entró el “gusanillo” y pensé que era el momento oportuno para empezar a estudiar lo que me **había gustado desde niña**, mis hijas me animaron y me puse manos a la obra. *Lupe*

Sentirnos queridos, **buenos profesores**, no significa que tengamos que amar a nuestros alumnos, pero sí transmitirles cariño y firmeza a la vez, aceptación y respeto, valorarlos por lo que hacen bien y reprenderlos por lo que hacen mal. Ser buenos no significa pasar por alto lo que no está hecho, acabado, sabido, o estudiado.

La experiencia depende de la manera en que se utiliza la energía psíquica -en la estructura de atención-, la cual a su vez está en relación con los objetivos y las intenciones. Estos procesos están conectados entre sí por la personalidad, o sea por la dinámica representación mental que tenemos de nuestro complejo sistema de objetivos.



Estas son las cosas que debemos mover si queremos mejorar, por supuesto la existencia también puede ser mejorada por sucesos externos, como que nos toque la lotería, casarse con la persona adecuada, o ayudar a cambiar un sistema social injusto. Pero incluso estos sucesos deben tomar su lugar en la conciencia y conectarse positivamente a nuestra personalidad antes de que puedan afectar a nuestra calidad de vida.

La estructura de la conciencia comienza a surgir, pero lo que tenemos es un cuadro más bien estático, que ha esbozado los elementos, pero no los procesos, mediante los cuales interactúan. Necesitamos saber que sucede cuando la atención trae una nueva información, para entender cómo podemos controlar la experiencia, y con ello habremos cambiado para mejorar.

Me dieron la oportunidad de recibir a los más madrugadores de siete a nueve de la mañana, [...] En 2011 sustituí a la cocinera de la Escuela Infantil que se puso enferma. Es muy cansado cocinar para casi 100 personas, 90 niños más las profesoras. Del trabajo me voy a la Universidad y estoy fuera de casa todo el día, hay días que me levanto a las cinco para hacer algunas tareas académicas. Mis compañeros me ayudan mucho y el primer trimestre fue bueno, sólo suspendí dos a pesar de mi poco tiempo y los 31 años sin estudiar. *Lupe*

Una de las principales fuerzas adversas que afectan a la conciencia es el **desorden psíquico**, es decir cuando la información entra en conflicto con las intenciones previamente existentes o cuando nos distrae y nos impide llevarlas a cabo. Damos a esta condición muchos nombres, según como los vivamos: **dolor, miedo, rabia, inquietud o celos**. Todas estas variedades de desórdenes fuerzan la atención a desviarse hacia objetivos indeseados, con lo que no somos libres para usarla según nuestras preferencias. La energía psíquica se convierte en algo rígido e ineficaz.

Cuando el orden interno de **la personalidad se desorganiza**, aparece en la conciencia del individuo algunas informaciones que entran en **conflicto con sus metas**. Según lo central que sea esa meta para la personalidad y lo grave que sea la amenaza, cierta cantidad de atención tendrá que **movilizarse para eliminar el peligro**, por lo que quedará menos atención libre para ocuparse de otros asuntos. Conservar el trabajo puede llegar a ser esencial para sustentar el orden en la personalidad de Lupe, no obstante su obsesión por el estudio y el suspenso en las dos materias no ponen en juego su trabajo, dispone de una buena red social para resolver las dudas que le puedan surgir en sus materias de estudio, a la vez que habla con sus superiores para pedirles poder salir antes para tener unas tutorías con sus profesores, está consiguientemente absorbiendo una menor cantidad de energía psíquica por disponer de estos recursos, la red social y la competencia comunicativa.

Hay demasiadas metas que compiten por ser las más importantes, y ¿Quién dice que se las dedique toda una vida? Hace unas décadas una mujer se sentía perfectamente justificada si ponía el bienestar de su familia como su meta definitiva. Parcialmente era debido a que no tenía muchas otras opciones.

Después de 6 años de nacer mi primera hija tuve a la segunda, que ahora tiene 16, me dedique a cuidarlas y a llevarlas al colegio, y es lo mejor que he podido hacer en la vida. *Lupe*

Ahora que puede ser maestra, ya no es obvio que ser esposa y madre deba ser su primera prioridad. La movilidad nos libera de estar atados a nuestros lugares de nacimiento: no hay razones para implicarse en la comunidad de donde uno proviene, para identificarse con nuestro lugar de nacimiento, podemos desprendernos de nuestras ocupaciones a voluntad.

Paco se fue a Madrid a hacer la mili y yo sin pensarlo dos veces me fui con él, me faltaba poco para los 19. Entre a vivir en casa de su hermana y comencé a trabajar cuidando a unas niñas durante 6 años [...] Por aquel entonces mi ilusión era poder estudiar, pero al no tener dinero tenía que trabajar y ahorrar para casarme y comprar un piso. Ya en Madrid me matriculé en un curso de mecanografía en Bravo Murillo, que en la actualidad me sirve para manejar el ordenador. *Lupe*

Pero la **riqueza de opciones** que hoy tenemos a nuestro alcance ha extendido la libertad personal hasta un grado inconcebible hace cincuenta años. La consecuencia de poder realizar tantas elecciones atractivas es la **incertidumbre de propósitos**. La incertidumbre a su vez mina la resolución, y al carecer de resolución, acabamos por desvalorar la elección. **El compromiso con una meta** y con las reglas que supone alcanzarlo es mucho más **fácil cuando las elecciones son pocas y están claras**. Es importante desentrañar metas contradictorias y sin sentido. **Cada persona debe buscar sus metas**, sus propósitos definitivos, **desentrañar la madeja de las metas contradictorias, y escoger las que den propósito a nuestra acción**.

A corto plazo, cuando termine me gustaría ejercer de maestra, disfrutar como si tuviera 25 años con jornada de educadora, disfrutar de la vida y dedicar mi tiempo a mi familia. *Lupe*

En el oráculo de Delfos estaba escrito “**Conócete a ti mismo**” y se sigue repitiendo, funciona aunque cada generación debe redescubrir lo que esta palabra significa, lo que el consejo realmente implica para cada individuo, y para que sea útil debemos de expresarlo desde el punto de vista del conocimiento actual. Demasiados deseos, demasiadas metas incompatibles pugnan para conducir la energía psíquica hacia sus propios fines, por lo que la única manera de reducir el conflicto es **determinar qué es lo**

**esencial y qué no es, y arbitrar prioridades entre las metas que permanezcan.** Para Lupe se plantean metas para toda la vida que persigue con gran resolución, sin pugnas internas o dudas acerca de las prioridades. Su talento aprende a confiar en su buen juicio y en su competencia para empezar a actuar con la espontaneidad natural de los niños. Experimentando flujo continuo a partir de su vocación, no se enfrenta a las contradicciones ni trata de decidirse entre metas y deseos, **al perseguir las metas elegidas con tanta intensidad, toda contradicción desaparece.**

### 8.5.2 Nadia. Parte de mi vida

En sus primeros años Nadia encuentra un entorno afectuoso, donde sus mayores están totalmente pendientes de ella y con los que mantiene buenas relaciones, siendo el centro de atención de todos ellos. El hogar familiar es compartido con los abuelos, dado que esto les permite a sus padres dedicar más tiempo a su trabajo para poder ahorrar y poder adquirir una vivienda de su propiedad. El cambio de vivienda coincide con el nacimiento de su hermana, pérdida de su ecosistema habitual, al tener que trasladarse de ciudad. Todos sus cimientos, en cuanto a la seguridad se tambalean, **perdiendo confianza en sí misma** y en sus mayores, viendo en la hermana una rival que le quita cariño, atención y lo que es más importante la confianza y el reconocimiento de sus padres, cambiando totalmente su conducta, antítesis de la manifestada por su hermana.

... nació cuando **yo tenía cuatro años**, ¡era un bebe tan bonito y regordito! La tenía mucha **envidia y pelusilla**, la hacía constantemente rabiar y **la pegaba**, incluso un día quería tirarla por la ventana y otro día cogí un cuchillo, mi madre decía, a esta niña me la mata. Todo esto era porque veía que ya no era la pequeña de la familia, que ya no me prestaban toda la atención a mí, y todo el mundo pensaba que Pamela era muy rica y **a mí ya no me decían tantas cosas**, aunque estoy segura que ese era simplemente el pensamiento que tenía en ese momento, porque ahora sé que mi familia seguía haciéndome el mismo caso de siempre. *Nadia*

No es capaz de expresar su dolor de manera adecuada, de llorar, de dar y recibir apoyo, esto le lleva a tener problemas con los estudios, a quererlos abandonar, **confusión y soledad**. Hay miedo en la familia a hablar de las distintas relaciones con cada uno de los miembros, convirtiendo su vida en algo frágil. Lo llevan en silencio, suponiendo que será peor comentarlo, pero hubiera sido mejor compartirlo. Tal vez habría que haberla preparado antes del

nacimiento de su hermana, para la aceptación de la situación que se avecinaba. Pensamos que en la familia ha habido poco conocimiento respecto al modo de proceder en estas situaciones -a pesar de que la madre es maestra-. Es importante dotarles de estrategias y recursos que puedan proporcionar a su hija una relación afectiva y solidaria, y faciliten la toma de conciencia con la realidad ante la llegada de la hermana, dándole un apoyo a Nadia en toda su dimensión emocional. Consideramos importante el trabajo preventivo dentro de la familia y en los colegios para potenciar cualidades individuales y el **desarrollo de la inteligencia emocional** y social, incluyéndose también de forma transversal en la escuela, aspectos que no se tratan habitualmente.

Al llegar mi hermana, pasé a ser la culpable de todo, **me regañaban por todo**, y además ella sacaba buenas notas, se portaba muy bien, era muy buena sin embargo yo era una niña que **tenía mucho carácter y no lo sabía controlar**, contestaba muchísimo, la tenía frita, siempre la estaba pegando e insultando, una vez la tiré de la cama y le rompí el brazo a la pobre, y justo dos semanas antes de su primera comunión, quizá me comportaba así para que la gente se preocupara de mí, para no dejar de ser la niña que fui. *Nadia*

Tras una primera infancia feliz, todo parece haberse vuelto del revés, y Nadia tiene dificultades para mantener esos vínculos y la continuidad habida hasta entonces, le cuesta asimilar los cambios y pasar a un segundo plano, ante las necesidades de su hermana. Su falta de apoyos le produce inseguridad, baja autoestima y conductas reactivas para recuperar el protagonismo y los apoyos perdidos, consiguiendo efectos contrarios a los perseguidos. Situación que se agrava en la adolescencia, tal como nos relata

En la ESO fui cayendo, ... **La adolescencia a veces te hace ser mala, y yo me juntaba con malas compañías**, cosa que a veces te hace fallar, dejando un poco de lado mis

estudios, empecé a suspender en estos años, no tocaba un libro, no daba pie con bola... mi madre ya no sabía que hacer conmigo, es la que más ha sufrido, por más que me echara broncas y me castigara, no había manera. Daba muchos problemas a mis padres, les contestaba muchísimo, a mi hermana la estaba pegando todo el día, insultándola, para mí ella era el problema de todo lo que me pasaba. (Estigmatización del entorno, desplazamiento del centro de atención,...) *Nadia*

La situación llega a tal punto que se hace necesario adoptar alguna medida excepcional, incluso reclamada por Nadia.

**En tercero ni tocaba los libros**, me quedaron todas y no se hacían conmigo, al hablar con mi madre la pedí que me llevara a un internado. Momento que mi madre se sentó conmigo y me dijo que puesto que no veían intención de cambio en mí, se habían planteado tomar unas decisiones para que pensara y recapacitara, algo que me dolió mucho porque era la manifestación de una clara decepción, de una mala imagen y bajo reconocimiento por mi actitud y forma de comportarme. **Me dolía más su falta de confianza hacia mí** que tener que pasar el verano entero encerrada en un internado sin mi familia, mis amigos, mi hermana... sin playa... solo estudiando, a pesar de todo no di replica, y yo, por mi cargo de conciencia acepté. *Nadia*

La rebeldía, el sentimiento de culpa por su actitud y comportamiento con su hermana y con sus padres, le lleva a expiarla de alguna manera pidiendo ir a un internado, donde además de estudiar tiene tiempo para pensar y reflexionar sobre ella y sus experiencias. Se encuentra en plena adolescencia, que supone un estado de cambio tumultuoso en el que ella intenta reafirmarse y la presencia de la hermana constituye un choque fundamental en su ecosistema de vida, buscando consuelo y apoyo en sus amistades fuera de casa, a todo esto hay que añadir el cambio de domicilio, la pérdida del buen vínculo que mantenía con los abuelos que permanecen en Madrid. El estado emocional en que se encuentra le hace ignorar sus emociones para evadirse, adoptando una actitud cínica o pesimista de la vida en general. Esta situación le hace dar

guerra, pelearse, rendir poco en sus estudios, incluso tener sus primeros contactos con el alcohol y las drogas.

El internado tiene un **significado “reparador”** y “compensación” para una adolescente, que sin diploma, habría tenido dificultades para valorarse. Este escenario se convierte en una baliza de su memoria, la transformación en acontecimiento que ha vuelto al sujeto sensible a este tipo de información. El control ejercido sobre el buen hacer le hace esforzarse para alcanzar su meta, haber completado las tareas y así poderlas canjear por la salida del fin de semana.

... esperaba que esos dos meses fueran un horror, pero dentro de lo malo **no me fue tan mal**, aunque tampoco tengo muy buenos recuerdos de esa temporada. No conocía a nadie, no estaba con mi gente, casi ni vi el sol... [...] deseaba que llegara el fin de semana [...] **Me tenían muy controlada y para poder salir el fin de semana tenía que cumplir bien con todas mis tareas** si no me tocaba esperar hasta la siguiente semana. *Nadia*

Comienza a dar sentido a sus fracturas personales y formativas, a través de la representación de imágenes y palabras, configura de nuevo un mundo íntimo, atribuyéndose a sí mismos la responsabilidad de lo que ocurre les permite sentirse responsables del control de los acontecimientos, sintiéndose orgullosa y artífice del control de su propio cambio:

Esos meses a pesar del agobio que me daba estar encerrada, me sirvieron para pensar en mí, madurar como persona y darme cuenta de lo que me quiere mi familia y que quieren lo mejor para mí, gracias a esa temporada cambié mi actitud, no me arrepiento de haberlo vivido, al contrario estoy orgullosa de mí misma pues se puede decir que gracias a ese internado me considero una mujer con buenos valores y **proyectos para mi futuro** y poco a poco lo estoy consiguiendo [...] me di cuenta que había que estudiar, en los estudios noté un cambio para mejor, sacaba



sobresalientes y era de las mejores de clase y aprobé toda mi ESO con muy buenas notas. *Nadia*

De forma inmediata vemos un resurgir de su **autoestima**, el compromiso familiar el encuentro afectivo con los suyos, tiene un efecto estabilizador en ella y da sentido a su **esfuerzo**, interiorizando su importancia y la necesidad de capacitarse para desempeñar una actividad dentro de la sociedad, pasando del abandono de sus estudios a la **responsabilidad** y el **compromiso, con el establecimiento y consecución de nuevas metas**. La reparación le ofrece una forma de transición para aprender amar a los suyos, sus estudios, y a socializarse en un entorno que le había provocado rebeldía y pasividad y le había propiciado el rechazo de los suyos. El desarrollo de un nuevo vínculo sereno con sus adultos significativos le permite el entusiasmo, la esperanza en medio de una realidad en otro tiempo insostenible. El contexto social pone a su disposición profesores significativos en un entorno de confianza y formación, en síntesis una huella afectiva y un proyecto existencial. Así la familia y el centro formativo le permiten evolucionar en su **vocación** de hacerse profesora.

Tras su resignificación y buenos resultados le permiten tener un merecido descanso veraniego con sus amigos en la playa

Fue el primer verano que salí de vacaciones con mis amigas de toda la vida. Era la primera vez que me dejaban ir sola rodeada de mi gente. ¡Fue espectacular!, estuvimos 10 días en Torrevieja y nos lo pasamos en grande, una semanita de sol, playa y con las mejores personas del mundo. *Nadia*

Al tiempo que **sus mayores le encomiendan la supervisión y el cuidado de los más pequeños** –primos y hermana- dándole responsabilidad sobre ellos, comienza a ser más eficaz y su buen hacer es reconocido por sus familiares significativos, y recompensado con el afecto de los propios niños y sus padres.

Como mis padres siempre están trabajando, **me piden que me ocupe de Pamela**, también me ocupo **de mis primos** que viven enfrente de mí. Parezco una madre porque soy la que les hago el seguimiento con sus deberes, cuando eran más pequeños los sentaba y los tenía fritos con papelitos, con la pizarra, hoy en día no me importa ayudarles, estar pendiente de ellos,... en estos momentos a mi prima le han quedado cinco y mi tía me ha pedido que le ayude, lo hago porque me gusta. *Nadia*

**Se siente útil**, sueña con el éxito, **mejora su percepción de autoeficacia** y consecuentemente **su autoestima**. Proyectándose con objetivos realistas y alcanzables, manifiesta su **vocación y el compromiso** por seguir formándose. Con el éxito, resurge su autoestima, el compromiso social y el encuentro afectivo, estabilizándolos y dando sentido a sus esfuerzos, dan paso al optimismo, y **proyectándose hacia un futuro más esperanzador** a través de la formación y el compromiso con su vocación de maestro, decidiendo matricularse en el Grado de Maestro en Educación Infantil. El desarrollo de un vínculo sereno con su madre le permite la esperanza en un entorno de confianza y formación, queriendo seguir sus pasos y ser una buena maestra proyectándose a través de su entusiasmo a la vocación de maestro.

Mi madre me dice: “es que quien te vio antes y quien te ve ahora Nadia”. Incluso mi abuelo, que creía que no iba a sacar nada en la vida, cuando me preguntó “¿Has aprobado todas?” y le digo “sí, he aprobado todas pero de la Universidad, no del colegio, de la Universidad”. **Mi madre está contenta con mi transformación**, le digo que **es gracias a ella**, a lo que **agrega “bueno también es por ti”**, **no**, porque **tú te has tirado todos los veranos conmigo estudiando**, en la playa sentada, dándome capones hasta que me aprendía las lecciones.... Agrega, que **es muy pesada**, y si no estudias no vas a llegar a nada en la vida, porque ahora el futuro es estudiar, y no hay otra salida, es tu vida hija, la mía ya está formada ahora te toca a ti forjarte el camino y llegar a ser una profesora excelente. *Nadia*

Estos padres cambian las posibilidades hacia el lado del éxito [...] Cuando tu entorno socio-familiar te da responsabilidades, te reconoce tus fortalezas, te respeta y es capaz de transmitirte pasión en la vida y en todo lo que emprendes, nos hacemos proactivos, proyectándonos hacia un futuro lleno de esperanza. **Los éxitos obtenidos en los estudios y su reconocimiento le permiten resignificar sus metas**, “maquillar” los recuerdos para hacer la memoria soportable, le ayuda a no sufrir por ese pasado, remodelando su representación.

El accidente de un buen amigo...

Algo que **ha marcado mi vida, el desgraciado accidente de coche de un gran amigo mío**, Alejandro. Me cuesta mucho recordarlo, me pongo mala con solo pensarlo. Fue en diciembre del 2009, era una noche lluviosa, él tenía 16 años, estaba en el pueblo de mi madre, y esa noche inconscientemente me despedí de él para siempre. *Nadia*

Nadia, a pesar de haber superado sus problemas académicos **no estaba preparada para afrontar** esta **situación de duelo**. Existe una **creencia en nuestra cultura** por la que pensamos que el niño y el joven, son personas inocentes y despreocupadas **que no deben enfrentarse a situaciones de pérdida**, a situaciones traumáticas, así pues su madre hace cualquier cosa por protegerla de la realidad del dolor, convenciéndola para que no suba a verle, ofreciéndole cualquier cosa para sustituir esa pérdida o negando la posibilidad de afrontar el dolor de su desaparición despidiéndose de él. No recibe una **información** clara y la que recibe de forma **incompleta**, se siente sola, abandonada, al considerar sus familiares que no debe sufrir más, proyectándonos los adultos al no sentirnos a gusto con el tema de la muerte no sabemos qué decir. Los adultos debemos entender que la muerte forma parte de la vida y que va a ser inevitable que el joven termine chocando con ella y que de alguna

forma debe darle significado elaborando un buen duelo. Es importante que los jóvenes formen parte en el proceso familiar y no se les excluya con la buena intención de protegerlos. Para Kroen (2011) llorar la muerte de un ser querido adecuadamente y afrontar la pérdida hace que el niño crezca sin sentirse culpable, deprimido o asustado.

... sentía tanta impotencia... recuerdo perfectamente las palabras que me dijo mi amigo cuando llegue al hospital: "Mira Nadia no tengas esperanzas porque Alejandro tiene muerte cerebral". En ese momento me quería morir, **no supe reaccionar**, quería desaparecer de este mundo tan injusto. Pasé una temporada muy mala, sin salir de casa, sin parar de llorar **no me apetecía hacer nada y lo veía todo negro**. *Nadia*

Aceptar la realidad de la pérdida le permite ser capaz de mirar al futuro, interesarse por nuevos objetivos, volviendo a sentir deseos, marcarse retos, y ser capaz de expresarlos, **recolocando emocionalmente a su amigo** y seguir viviendo; siendo capaz de invertir sus emociones en la vida y en los vivos.

La vida de Nadia cambia con la ausencia de Alberto, y no hay nadie que la pueda suplir. Hay que **darse permiso para sentirse bien**, reír o hacer bromas, la construcción de los buenos momentos es voluntaria, es normal que se sienta así, nunca olvidará por lo que ha pasado aunque ahora es momento de vivir con ello.

### 8.5.3 Martina, Sofia, Candela, Nuria, Ivan y Julia. La carencia afectiva, aventura que deja huella

En el análisis de nuestras narrativas encontramos una característica compartida por algunos de los protagonistas, haber sufrido un **proceso de victimización** en la adolescencia temprana, concurrente con el inicio de la Secundaria, para ir disminuyendo en el Bachillerato. Datos coincidentes con los resultados obtenidos por otros investigadores (Currie et ál., 2004; Del Barrio et ál., 2008; Díaz-Aguado et al., 2011; Pellegrini y Long, 2002). Proceso relacionado con la **pérdida de red social** por acoso escolar.

El acoso escolar es un fenómeno que en los últimos años ha despertado gran interés y preocupación, tanto en la sociedad como en el mundo científico, por las graves secuelas que arrastra la víctima mucho tiempo después de haberse producido (Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Martin y Huebner, 2007). Incide negativamente en su bienestar, tanto si es directo, esto es, mediante agresiones físicas y/o verbales, como indirecto o relacional (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Cava et al., 2010).

Hecho destacable es la coincidencia en el tipo de agresión utilizada, produciéndose en mayor medida la **indirecta o relacional** como afirman algunos autores (Björkqvist, Österman y Lagerspetz, 1994; Olweus, 2009), con la estrategia de difusión de **rumores maliciosos** (Archer y Coyne, 2005; Cairns, Cairns, Neckeman, Ferguson y Gariépv, 1989; Card et al., 2008; Crick y Grotpeter, 1995), más frecuentes entre las chicas (Nansel et al., 2001; El contexto en el que se produce es de vital importancia, teniendo como consecuencia el **aislamiento de las víctimas**. (Currie et al., 2004; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli, 1999; Smith, Talamelli, Cowie, Taylor y Chauhan, 2004).

Así, nuestros narradores nos cuentan que su proceso de escolarización fue el adecuado hasta que comenzaron las agresiones, la **reiteración** de estas y la **estigmatización**, provocan un rechazo en su grupo de iguales, que les lleva a la **soledad** y el aislamiento, metamorfoseándose en un ser **inseguro**, se convierte en un ser negativo piensa que es un desastre, que tienen razón aquellos que lo consideran inferior, que es el **responsable de lo que le ocurre**. En síntesis se produce una **transformación en el autoconcepto, autoestima** (Hawker y Boulton, 2000), en su creciente **introversión social** le lleva a estar solo; manifestándose en un cuadro de **distimia** que conlleva un bajo rendimiento, absentismo o abandono escolar (Cornell et al., 2013; Eisenberg, et al., 2003; Fekkes, Pijpers y Verllove\_VanHorick, 2004; Knollmann et al., 2013; Strom et al., 2013), **baja motivación de logro**, con **bajo funcionamiento de la atención, comprensión y memoria**. Como consecuencia vemos que muchos de nuestros narradores, al año siguiente del acoso, **repiten curso**. La mejora de su red social hace que todo el cuadro empiece a mejorar, incluido su rendimiento. Vemos también que las dolencias que afectan a la apariencia física –Nuria,- obesidad –Sofía-, llevar gafas –Candela, nos cuenta que fueron su única compañía en primaria- de las que pueden burlarse dan lugar a un acoso relacional (Dawkins, 1996; Storch et al., 2004; Yude, Goodman & McConachie, 1998). Aspectos que presentaremos a continuación.

### **Soledad**

Así vemos que a través del acoso nuestros narradores se ven privados de la red social y al llegar a casa también se ven aislados, al trabajar sus padres, privados de ese afecto pues solo tienen como compañía un televisor y un frigorífico.

Hoy nuestras narradoras han crecido y todo lo sufrido queda lejos... aparentemente. Por lo que ya conocen se preguntan de qué forma tan perversa todo aquello les cambió lo que previamente eran. Conocen el calvario de una **soledad creciente**, vivieron solas y acorraladas, ¿Cómo explicar al mundo que vuestra infancia no fue feliz? Un derecho esperado para cualquier niño.

Nos contáis una historia unánime, con una gran coherencia narrativa, como si se tratara de una sola persona, y es que el sufrimiento emocional en este ámbito se llama “soledad”, sugestiva para una canción, pero no para vivirla.

**...tenía que hacer un trabajo con compañeras que ya conocía, y quedaron cuando yo no podía.** El trabajo consistía en realizar una actividad con plásticos y todas llegaron al acuerdo de hacer “Nueva York”, una idea un poco absurda para mi gusto, pero **tampoco se contaba con mi opinión**, y al día siguiente **rompieron mi parte diciendo que estaba mal hecho**; una chica **se tomó la libertad de llamarme “gilipollas”**, decían que los árboles eran más altos que las torres gemelas; en mi opinión, **buscaban una excusa** para no juntarse conmigo y así fue, a partir de ahí, **me dejaron de hablar...***Martina*

Ya estaba sentada **en la clase, sola**, en mi sitio, pues no tenía con quien hablar, **nadie quería hablar conmigo. No entendía nada, por qué si yo tenía un problema con Clara y Noemí** no me hablaba nadie. La profesora nos mandó que nos pusiésemos en grupo. Yo seguía llorando y no quería juntarme con nadie, pues ya **era el tercer día que estaba así y ya no tenía ningún amigo**, por lo que me quedé en mi sitio tumbada en la mesa **llorando, mientras rompía papelitos para que se me hiciese más amena la clase**. Me acuerdo de algo que **me sentó muy mal**, fue en ese momento **cuando se me acercó Iris y me dijo al oído: “mejor sola que mal acompañada.”** Sinceramente yo creo que **no es el momento y menos la situación** para soltar esa frase. *Candela*

Todo esto hizo que tuviera **enfrentado a mí a todo el grupo de clase**, debido a ello **ni se acercaban a mí; jugaba sola, ya que si jugaban conmigo el profesor les castigaba**. Pero al salir de la escuela siempre les tenía ahí, conmigo. **Solo podía preguntarme qué le había hecho para que su**

**rencor hacia mí fuese tan grande.** ¡Era horrible! *(Julia)* A partir de aquí **empezaron a pasar los días sin ningún amigo.** En el recreo **me iba con mi prima Greta** para no estar sola. De vez en cuando, **en clase,** me soltaban algo como por ejemplo un día que **la profesora preguntó**

*-¿Quién no quiere cambiar el examen que tenemos el próximo día?*

Yo **levanté la mano pero** resultó que **fui la única** que la levanté. **Y una chica...** cuando vio que solo era yo **dijo: -Vamos, nadie.** *Candela*

Me dejaron **marginada en clase,** era como "**la apestosa**". Fue bastante **duro** todo, porque yo **me sentía como el bicho raro,** los demás **cuchicheaban a mis espaldas** y cuando me giraba **se callaban, como si no me enterara.** *Sofía*

... padecen una **baja autoestima** y tienen una **opinión negativa** de sí mismos y de su situación. Es frecuente que se consideren fracasados y se sientan estúpidos, **avergonzados** o faltos de atractivo. En la escuela están **solos** y abandonados. Lo normal es que no tengan ni un solo buen amigo en la clase (Olweus, 2006, p. 50).

Así, en diversos estudios se ha mostrado cómo las víctimas de acoso escolar manifiestan mayores sentimientos de soledad, mayor ánimo depresivo y ansiedad, y menor autoestima (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Hodges y Perry, 1999; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Putallaz, Grimes, Kristen, Kupersmidt, Coie y Dearing, 2007; Smith, 2004).

### **Victimización a través de conductas de bloqueo social: burlas, humillaciones, y ridiculizaciones**

La reminiscencia y el resentimiento hacia vuestras mejores amigas de entonces, aquellos profesores que **eran los primeros en humillaros, heriros,** llegando incluso a castigar a los niños que



jugaban con vosotros, señalándoos como objeto de burlas o el recochineo de una clase entera que ríen las gracias infames y humillantes.

Es necesario que sepáis que sois inocentes aunque toda vuestra clase pensara lo contrario, no hay nada de lo que contáis que os haga responsables y menos que justifique lo pasado. Lo que os ha ocurrido “ser chivo expiatorio” es algo que se da frecuentemente en cualquier grupo humano en el **que vosotras y vuestras características nada tienen que ver.**

... parecía que todo iba a ir bien, pero no fue así, oía **comentarios sobre mí, se pensaban que no estaba delante o que no las oía.** Yo sabía que no era la chica extrovertida que habían conocido, pero **creo que no merecía ese tipo de comentarios, miradas o cuchicheos.** Cada vez, me encerraba más en mi misma,... *Martina*

Clara me dijo: “mira, para que no sea tan fuerte: **van diciendo que eres una liberal.**”... era la primera vez que escuchaba esa palabra. [...], **cogí el diccionario** y busque las palabras “Liberal: 1. adj. **Generoso, que obra con liberalidad.**” “Putas: 1. f. **prostituta:** Persona que mantiene relaciones sexuales a cambio de dinero.” Leyendo esto, fui, diccionario en mano, y le dije a Noemí: “**oye mira, es que no me ha quedado muy claro, [...] ¿entonces qué soy?**” Me **contestó: “la segunda”** y se fue. Me puse a llorar diciéndole al profesor que me quería ir a mi casa que mis amigas me habían dicho que era una puta y no podía estar ahí [...].él **era científico, más de izquierdas, yo más de derechas, yo más patriota, el menos.** Cuando te encuentras en una situación así lo que **se debería** hacer es **respetar a la gente** con sus ideas y así poder ser compañeros de clase. Pues este chico eso no lo entendía, no me respetaba. **Un día** se dio un conflicto entre algunos de la clase y yo **salí en su defensa.** Él en vez de darme las gracias **me dijo: “cállate intento de monja fallido.”**... **no era mi único enemigo, también** tenía a la profesora **María.** Esta mujer era la mejor **amiga de la madre, de la “líder”** del grupo, y **mi profesora de matemáticas y biología,** casualmente las únicas asignaturas donde sacaba ceros. *Candela*

**Me pusieron un mote, “la Raulito”.** Me sentaba al lado de **un compañero** del curso **de mi hermana que repetía**,... empezó a llamarme “Raulito” **y se extendió a toda la clase.** [...] **acabé llamándole a él subnormal, colmó mi paciencia y le llamé fracasado**, yo no había repetido ningún curso. **Me quedé súper aliviada, pero siguieron haciéndolo.** *Sofía*

El acoso también se produce en **contextos de ocio**, donde existe una continuidad en las relaciones entre iguales, al margen de las estructuras creadas por los adultos, dando oportunidad a que se produzcan estos fenómenos (Díaz-Aguado, 2006)

... **siempre** he tenido un **grupo de amigos** que estaban **todo el día machacándome, con bromas... lo acabe creyendo.** Cuando me operaron subió de tono y todo fue **más cruel y se fue agravando.** ... aún no me había recuperado por completo, tenía la pierna dormida no la sentía, **cuando me daban en ella me dolía mucho**, por aquel entonces tenía hipersensibilidad. **Mis amigos se metían conmigo**, pues después de la operación **andaba coja, argumento que utilizaron para atacarme.** [...] **me hizo descubrir** cómo eran y **que no eran amigos de verdad.** *Nuria*

... al salir del cine me encontré a todo mi grupo de amigas que **habían quedado y a mí no me avisaron** [...] **no veía como podían haberme hecho eso a mí.** Estaba pasando **algo muy raro**, y en concreto a mí. *Candela*

Otra forma de **acoso** escolar tan antiguo como la institución educativa es el **vertical**, que disfrazado de ejercicio de autoridad, es un “abuso de poder” (Beane, 2008) llevado a cabo por un profesor sobre un alumno, viéndose sometido a agresiones, humillaciones, burlas, desprecios, en síntesis a un trato desigual ante los demás y el maltratador es su formador. Es un tormento para muchos alumnos, en su día a día, al verse sometidos **sin ninguna razón por** sus propios docentes, **quienes detentan todo el poder.** Quedan indefensos y la única alternativa es el absentismo escolar, rechazo a

la educación formal, o incluso pueden llegar a la violencia, matizado con trastornos de aprendizaje (Cabezas, 2008).

... **La profesora decía que era mi culpa por mi introversión**, incluso llego a decir, que estaba muy delgada que si era yo la enferma y no mi hermana. *Martina*

...cuando repetí cuarto de la ESO el profesor me tenía ya cierta manía y enfilado, siempre me ponía de ejemplo: **“si no aprobáis plástica repetiréis como él”**, y la verdad que acabé un poco **harto. Así, día tras día... un par de veces** en su clase recuerdo que **cogió unas láminas mías y dijo “estas láminas son muy malas y feas”, y las rompió delante de mi cara...** Yo **lloré en más de una ocasión** en sus clases, **porque me dejaba en ridículo**. Así que **un día en vez de llorar reaccioné con rabia y le intenté agredir con el taburete**. A pesar de todo hay que ver siempre el lado bueno de la vida. *Iñaki*

**Me fui haciendo cada vez más pequeña**, debido al trato de **un profesor, me insultaba, me humillaba ante mis compañeros, me pegaba y me castigaba...** **hizo que tuviera enfrentado a mí a todo el grupo de clase [...]** *En el módulo una profesora... por unos problemas laborales de su marido con mi padre.* **Me sacaba todos los días de clase para decirme que no valía para nada y que por mí misma no cumpliría mis objetivos.** Más adelante, **volví al centro para hacer el Grado Superior de Educación Infantil y cuando me la encontraba por los pasillos me tenía en un pedestal**, cosa que yo no entendí jamás. *Julia*

En muchas ocasiones cuando se indaga en estos temas se observa claramente que **los profesores toman partido con los violentos**, y para poder confirmar el acoso, las víctimas tienen que demostrar que no presentan ninguna anomalía, deben pasar distintas pruebas psicológicas para verificar su supuesta normalidad. ¿Cómo justificar los ceros en matemáticas de Candela, cuando sus puntuaciones en cálculo y su dedicación diaria al estudio son elevadas? Puede que nuestra protagonista tenga la respuesta

...**María...** era la mejor **amiga de la madre, de la “líder” del grupo, y mi profesora de matemáticas y biología,**

casualmente **las únicas asignaturas donde sacaba ceros.**  
*Candela*

Olweus (2006) ya nos dice que los jóvenes a los que se les acosa pueden mostrar algunos indicios tales como: llamarles por **apodos**, nombres malsonantes, les insultan, **menosprecian, ridiculizan**,... son objeto de burlas y risas desdeñosas, los acobardan, empujan -no saben defenderse como corresponde- les quitan los libros, el dinero, otras pertenencias, se las rompen o las tiran. Otros indicios secundarios son estar solos o aislados de su grupo, en los juegos de equipo son los últimos en ser elegidos; tienen un aspecto triste, deprimido y afligido, con un deterioro gradual del trabajo escolar.

Fuera de clase no tienen ni un solo amigo con quien compartir el tiempo libre, nunca les invitan a fiestas y por la mañana sienten temor o recelo a ir a la escuela, pierden el interés por el trabajo escolar, sacan notas bajas. Su baja autoestima les lleva a un cuadro de inseguridad, **ansiedad, infelicidad, depresión** y opinión negativa de sí mismos (Olweus, 2006)

Para muchos profesores estos alumnos son menos felices que el resto de sus compañeros en el día a día, como lo confirman distintos autores (Kochenderfer y Ladd, 1996, Rigby, 1996; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004).

### **Victimización por cambio de conducta**

En el colegio dicen que **estáis distintas**, que buscáis llamar la atención en clase con llantos y salidas fuera de tono, que vuestro rendimiento escolar ha bajado considerablemente, e incluso después de esta situación a alguna de vosotras os ha tocado repetir.

Donde más **se notó** es **en el rendimiento académico...** comenzó mi **pesadilla...** **empecé a adelgazar** y a manifestar **conductas que no eran mías**, como **esconder las manos en las mangas del jersey**. **Perdía** cada vez más **la autoestima**, ahí fue cuando **supe lo que era estar sola**, el no tener a nadie... **solo tenía una amiga** que **también ha conseguido destruirme**; la que he quitado de mi vida, hace dos años. **Era todo para mí**, pues **en casa las cosas también eran desagradables**. *Martina*

No me contestó... un motivo era **que estaba cambiando y que había oído rumores sobre mí que no le gustaron...** que **no querían hacerme daño...** Les insistí, necesitaba saberlo,... “mira, para que no sea tan fuerte: van diciendo **que eres una liberal.**”

La profesora nos mandó que nos pusiésemos en grupo. Yo seguía llorando y **no quería juntarme con nadie**, pues ya era el tercer día que estaba así y **ya no tenía ningún amigo**, por lo que **me quedé en mi sitio** tumbada en la mesa **llorando mientras rompía papelitos para que se me hiciese más amena la clase**. *Candela*

Vemos como Candela se ve modificada por el aislamiento sensorial, pues cuando estamos solos tenemos miedos infundados, más demoledores cuando no podemos tomar conciencia de ellos. El miedo detiene los procesos de desarrollo de las personas. Sin afecto, cuando nos vemos privados de él nos vinculamos a todo acontecimiento que pueda suponer **un soplo de vida**, pues estar solo es el peor sufrimiento que puede padecer el ser humano. Estamos deseando que ocurra algo, que venga alguien, que llegue la hora de comer. La soledad produce efectos curiosos en los que un dato minúsculo llena una vida vacía convirtiéndonos en hipersensibles a la menor señal significativa, transformando la carencia afectiva en una aventura que deja huella, que para otros correctamente amados jamás construye un recuerdo a partir de cierta trivialidad afectiva (Cyrulnik, 2013).

## **Mensajes culpabilizadores de iguales, profesores y familiares y apoyo a los violentos**

**El fuego amigo** con sus mensajes **os hundía aún más** que otros muchos a vuestro alrededor. Lo que os decían vuestros padres: eso te hace “fuerte”; “no seas débil” “no les vas a dar el gusto de irte a otro colegio”, “que no te vea venir llorando a casa”, “no vengas con más historias”, tus supuestas amigas que te remataban “algo tienes de culpa” “analízate, algo estás haciendo mal” “aprende a relacionarte”...

Son muchos los niños que sufren este problema y se ven literalmente abandonados, frente al debate de los datos estadísticos que sirven de refugio para no actuar. Cuantos niños en la actualidad van a diario a la fuerza a lo que hoy se les denomina colegios obligatorios, que en otro momento se les pudo denominar caárceles emocionales. Lugar al que **no pueden dejar de acudir** y al mismo tiempo **no son protegidos de manera eficaz** de sus agresores.

...entonces **solo tenía una amiga que también ha conseguido destruirme**; la que he quitado de mi vida, hace dos años. **Era todo para mí**, pues en casa las cosas también eran desagradables. [...] Cuando mis padres se dieron cuenta y **decidí contar mi problema**, lloré como nunca lo había hecho, yo era una persona que nunca lloraba, entonces **vieron que realmente estaba mal** y que había sido un error ir a ese colegio. **La profesora decía que era mi culpa por mi introversión**, incluso llego a decir, **que estaba muy delgada** que **si era yo la enferma** y no mi hermana. *Martina*

**Para el colegio y los profesores no se trata de una verdadera agresión** pues los compañeros que supuestamente os acosan son alumnos buenos y van muy bien en clase. Os llaman Rarita, friki, colgada de madre, acomplexada, “La julen”,... (Piñuel y Oñate, 2006)

En el centro **no se toma medida alguna de protección** para las víctimas. Pronto se extendió el **rumor** que **sus padres** eran muy **alarmistas y sobreprotectores**, pues sus hijas solo quería llamar su atención. Los **padres de otros niños** comienzan **hacer el vacío**, cruzándose de acera, pues era una situación que supuestamente había generado la madre.

Se **me empezaron a caer las lágrimas** de los ojos y **no pude evitar cortarles la regañina** con un grito diciendo: **“¡Mamá que me han dicho que soy una puta!”** [...] Se abrió la puerta y aparecieron **mis amigas** totalmente blancas, **parecía que habían tenido una aparición**. Se sentaron en su sitio y **empezaron a decir** cosas como: “a mí **no me tiene que venir la madre de esta a decirme nada...**” *Candela*

Las **denuncias** desencadenan un clima enrarecido en el que padres y profesores acusan a la víctima y a sus padres de dicha situación. El organismo de la víctima, en tensión todo el día, preparado para sufrir un ataque, se relaja al final del día y descarga esa tensión en forma de llanto.

... fui a **mi tutora** para preguntarle si ella sabía que había pasado y fue cuando me **la encontré enfadada** diciéndome: **“tu madre ha venido a poner verde a unas alumnas, eso no se puede hacer**, luego hablamos.”

En la siguiente hora **me sacó de clase** [...] yo **no sabía que había pasado** y me estaban diciendo que **mi madre había hecho algo** que estaba **muy mal**. Rápidamente cuando llegué a mi casa **lo primero** que hice fue **preguntar a mi madre...**

*No, pero **tu madre no tiene que venir a decirme a mí nada, porque además me quedé con ganas de decirle cuatro palabritas.***

No me acuerdo que contesté yo... **acabó toda la clase gritándome y yo sola intentado defenderme...** la profesora abrió la puerta [...] Nos llevó al despacho del jefe de estudios, nos dijo:

*Os habéis librado del parte pero mañana vais a venir a hablar con él. (Candela)*

...**mi madre habló con el Director**, y más o menos los problemas se solucionaron,... y me tuvieron que pagar el dinero que había en el monedero, 10 euros, sabía que habían sido ellos aunque lo negaron delante del Director, perdí el resto de las cosas. *Sofía*

**Mis padres me animaban** todo el tiempo, **querían que abriera los ojos**, que supiera que **estaban ahí conmigo** y que no me centrará en otras cosas que no merecían la pena. Todo esto **me ha unido más a mi familia**; con mis padres **establecí un vínculo y unos lazos muy fuertes**, pues antes... **no era tan cariñosa**, pero a raíz de entonces **he cambiado totalmente** y la verdad es que **me ha servido mucho**, pero **me costó bastante**, fue un verano horrible. *Nuria*

Si **no fuera por la ayuda e insistencia de mis padres**, **creo que había dejado los estudios pronto**. *Iñaki*

Fui a pedirle consejo –a mi profesora de Infantil–, y **estaba como siempre muy orgullosa de mí**. Me dijo que **todo saldría bien**, que de verdad **valía para eso y para todo lo que quisiese**, y que por muchos obstáculos que me hubiese puesto **la vida llegaría muy lejos**. *Julia*

### **Tutores de resiliencia/adultos significativos**

El menor no encuentra en la escuela el apoyo afectivo necesario por la situación de riesgo en la que vive, en la que tiene que lidiar con las incompetencias, malos tratos, negligencias de sus pares y profesores. A pesar de todo es posible desarrollar una resiliencia, transformar su desgracia en proyecto de vida, a través de la interacción con otros, en los distintos contextos van apareciendo los tutores de resiliencia; la noción del “**Otro significativo**” concepto fundamental del constructo resiliente, supone la interacción afectuosa con alguna persona de la red social más amplia del entorno del niño, en esta constelación estelar, a mayor o menor distancia y



con más o menos luminosidad, se encuentra algún hermano, amigo, profesor, pareja, e incluso mascota que hacen destellar las funciones afectivas relevantes.

Las dificultades y sinsabores generados por las actuaciones de algunos profesores, encuentran siempre el **apoyo de su círculo familiar**, animándole a proseguir su formación académica, necesaria para hacerse una posición en la vida.

He tenido la suerte de que **mis padres, siempre se han preocupado por mí** [...] no querían que llevase un mal camino y que dejase los estudios, [...]. Si no fuera por la ayuda e insistencia de mis padres creo que habría dejado los estudios pronto...Ahora me **arrepiento no haber aprovechado mi tiempo a la hora de estudiar**, ya que si hubiera estudiado más no habría repetido dos veces en esta etapa, y habría hecho la carrera antes, aunque nunca es tarde para ir a la Universidad. *Iñaki*

Ante las diversas dificultades que **Iñaki** plantea en su escolarización, su familia siempre busca respuesta y trata de darle un sentido a través de un nosotros apoyándose mutuamente. Un **elemento fundamental de resiliencia** para Santos (2013) son las relaciones afectivas establecidas con los demás, sentirnos vinculados a otros, atendidos y queridos ayuda a superar las dificultades que aparecen a lo largo de la vida. Los seres humanos tenemos la capacidad de establecer lazos y conexiones con otros seres humanos como parte de nuestros mecanismos de conservación.

Todos los estudios realizados sobre resiliencia ponen de manifiesto cómo los individuos que establecieron, en los primeros años de vida, **vínculos estables** con su madre o figura de apego sustituta, lograron tener un desarrollo más favorable y superar mejor las dificultades que los que no la tuvieron (Werner y Smith, 1992). Afectos seguros que como nos dice Cyrulnik (2010), proporcionan a los niños recursos internos que comienzan a formar parte de su

temperamento y que vendrán a explicar posteriormente su forma de reaccionar, ante las dificultades y las agresiones, al poner en marcha unas guías de resiliencia más o menos sólidas.

Con el paso del tiempo -Iñaki y Julia- cuentan con el apoyo de su familia y amigos, el buen vínculo que mantienen desde muy jóvenes, hace que a pesar de haber tenido **acoso vertical** en ciertas materias, tanto en Primaria como en Secundaria, no manifiesten la sensación de soledad y aislamiento vivida por otras víctimas, que lo han experimentado por parte de sus iguales. Aunque si nos dicen que les penalizan castigándole sin ir a clase, en lugar de sentirse solos tiene buenos vínculos con sus compañeros, y se sienten orgullosos de mantenerlos en la actualidad.

Lo mejor del Colegio, **mis amigos de clase que** casi todos **aún siguen siendo mis amigos**, la relación de amistad se consolidó más en el instituto, comenzamos a salir juntos por la tarde y seguimos viéndonos habitualmente, me siento orgulloso, confío que sigan estando ahí conmigo, porque los aprecio mucho. *Iñaki*

**Mis nuevos compañeros** al enterarse que lo había pasado mal en el anterior colegio **me apoyaron en todo y nunca me dejaron sola, incluso hoy puedo contar con ellos en cualquier momento.**

Siempre **soñaba con animales**, pues ellos **no deseaban nada malo para mí, no me juzgaban ni se burlaban** de mí. Nos **teníamos cariño** sin necesidad de justificarlo, sencillamente **nos queríamos, estábamos bien juntos** sin más. *Julia*

Al cambiar sus circunstancias la escuela en la que tuvieron un rendimiento deplorable, se convirtió en un lugar de felicidad. Basta que la existencia disponga a nuestro alrededor **sustitutos afectivos**, para que la vida vuelva con una bocanada de felicidad.

Los desgarros afectivos -rechazos, burlas, aislamiento,...- repetidos una y otra vez... hacen que no se sienta nada cuando se viven esas agresiones, pues mi alma estaba paralizada, en esta agonía psíquica, se respira un poco y ya está. Esa época se caracteriza por la falta de puntos de referencia, los recuerdos no tienen ni principio ni fin, no hay pasado ni futuro, simplemente se pasa el tiempo. Las cosas, los lugares no tienen nombre y las personas no tienen rostro.

La resiliencia es un canto a la esperanza, nos abre la ventana al optimismo, permite reparar la herida, desarrollando el proceso de consolidación de la identidad que se interrumpió precozmente; la persona significativa, a través de un apoyo afectuoso, sin dejar de ser firme, exige sin agobiar, anima sin condescendencia, proporciona seguridad sin sobreproteger, en definitiva devuelve o despierta el sentido de la propia valía y de autonomía e independencia que se frustró con anterioridad.

A veces basta con una maestra que con una frase devolvió la esperanza a un niño, un monitor deportivo que le hizo comprender que las relaciones humanas podían ser fáciles, un cura que transfiguró el sufrimiento en trascendencia, un jardinero, un comediante, un escritor, cualquiera pudo dar cuerpo al sencillo significado: Es posible salir airoso. (Cyrulnik, 2002, p. 214).

### **Transformación/cambio**

El proceso de **acoso es siempre igual**, no importa quién lo sufra, os ha tocado vivir la estigmatización, rechazo, burla, humillación y el abandono por parte de vuestros compañeros y el entorno y con frecuencia os preguntáis ¿qué hemos hecho para que nos traten así?

No hay respuesta a ello, pues el acoso como dicen los científicos, responde a un patrón que os ha terminado convirtiendo en el chivo expiatorio de vuestros amigos, **sin** que ellos y vosotras mismas sepáis las **razones**.

Mis padres **mandaron un informe al colegio, no se hicieron responsables de nada y** por supuesto **me fui de allí**. Para mí fue **una liberación, pero me sentía culpable**,... *Martina*

Solo podía preguntarme **qué le había hecho para que su rencor hacia mí fuese tan grande**. ¡Era horrible! *Julia*

Sólo haceros conocedoras que las víctimas según nos cuentan los expertos, **sois siempre inocentes del mal que os aflige**. Que sepáis que no hay nada erróneo o equivocado en vosotras, sois el final de un proceso que **os ha transformado, os ha dejado cambiados** de como erais en principio, ahora **toca liberarse de la culpabilidad**, si no lo habéis hecho ya, de pensar que no tenéis ninguna culpa y nunca es tarde para sanar.

... aunque no pueda desvelar todas aquellas emociones negativas, que me acompañaron en aquellos años tan duros de mi adolescencia y que aún aparecen y desaparecen a su antojo. **Aún recuerdo aquella chica alegre y que no gastaba su tiempo en pensamientos que la destruían**. Alguien que **no tenía complejos**, que se quería como era, que **la fortaleza era su gran arma**, para superar todos aquellos cambios que la venían encima. *Martina*

Ya estaba sentada en la clase, **sola**, en mi sitio, pues **no tenía con quien hablar, nadie quería hablar conmigo. No entendía nada, por qué si yo tenía un problema con Clara y Noemí no me hablaba nadie**. [...] Todos los días en casa **contaba a mis padres lo que había pasado mientras me desahogaba llorando** y luego me iba a estudiar [...] rezaba por las noches, lloraba, hablaba con mis padres y estudiaba, **lo fui superando poco a poco** hasta el día en que oí a **mis padres que se habían encerrado en el cuarto de mi hermano pequeño y mi madre estaba llorando porque no podía aguantar que su hija siguiese así**. Yo en

ese momento **pensé que me moría, me vine abajo** completamente. **Candela**

Perdonad a los que os acosaron -si queréis- y continuad proyectándoos hacia el futuro sin que el pasado os condicione en vuestra memoria, así lo hemos hecho otros pues nunca es tarde para sanar.

### **Angustia de ir al colegio, absentismo y cambio**

Sabemos que aun lloráis, cuando las noticias nos hablan del suicidio de un niño por acoso en el cole, y estáis dispuestas a cualquier cosa para que no ocurra a otros lo que pasasteis vosotras.

Cómo explicar los daños ocasionados por las burlas, motes, vejaciones y humillaciones sistemáticas, la sensación de guerra total al salir al recreo en medio de la selva y las alimañas. Explicar la **angustia de cada mañana** antes de ir al colegio, angustia como avaricia.

Cada vez, me encerraba más en mi misma, **ir al colegio era día a día más difícil, más triste**, pero sin embargo, no me perdía ninguna clase. **Martina.**

**Cuando llegaba el momento de ir a clase** recuerdo que **me sentaba en la cama a llorar ... , no quería ir al colegio, me horrorizaba** el colegio, **pero mi padre** no podía decir nada, no podía quitarme ese terror de la cabeza, **solo podía darme un abrazo y decirme ¡ánimo Candela!, intenta pasar de todo. Candela.**

Para Olweus (2006) “Ningún alumno debería sentir miedo de ir a la escuela por temor de ser hostigado, denigrado, ningún padre debería preocuparse porque estas cosas pudieran ocurrirle a su hijo” (p. 69).

Una de las consecuencias del acoso en las víctimas es que produce **miedo y rechazo al contexto** en el que se sufre la violencia, (Buhs, Ladd y Herald, 2006; Cornell et al., 2013; Díaz-Aguado, 2006; Knollmann et al., 2013; Strom et al., 2013) llevándolas a pedir un cambio.

Deciden sacarlas del colegio y que comiencen lejos en otro colegio. Siempre lo habían pasado bien con sus amigas, nunca pensaron que se fueran a convertir en una pesadilla. De los insultos, las risitas han pasado a tirones de pelo, empujones,... están viviendo el sufrimiento del primer golpe producido por sus compañeros y la resignificación de los otros al considerar que algo están haciendo mal.

El **nuevo colegio** tampoco fue un camino de rosas, al principio no fue mal pero al siguiente año, **empezaron los problemas, hacían comentarios hacia mi persona, no tenía prácticamente a nadie y las que me hablaban, muchas veces lo fingían. [...]** falsificaba notas para poder salir antes, [...] A pesar de todo, me enfrente a ellos como pude y termine el curso. **Sufrí más acoso psicológico que físico, pero me parece igual de cruel.***Martina*

**...me empezaron a aparecer las ganas de no ir al colegio, pero no decía nada. ... tuve que seguir otro año más en el mismo colegio.** Al volver de las vacaciones, **por fin**, vi que los profesores **hicieron algo: mezclaron las clases**, de tal forma que el grupo de las diez amigas, que eran **las que promovieron todo lo del bulling estaba en otra clase diferente a la mía.** Pude respirar tranquila. *Candela*

Finalmente, **echamos la solicitud para 4º de la ESO** y me admitieron. Por fin **volví a sentir lo que es tener un curso sin preocupaciones, con amigas nuevas, estudiar a gusto. Aprobé todo y otro año más pasé de curso y empecé una nueva etapa en mi vida.** [...] en el segundo año entraba **mucha gente nueva, entre ellas “mi grupo de amigas” que me hicieron bulling**, pero con la suerte de que **ellas estaban en ciencias y yo en letras**, menos **Nadia**, que la tocó en mi clase. Desgraciadamente **les faltó el tiempo para ir diciendo algo sobre mí.** [...] Una chica de mi curso empezó a hablar conmigo y **me dijo: “jope Candela, tenía miedo a hablarte, porque Nadia me había dicho que eras mala persona, que le habías hecho**

**mucho daño y que eras una borde, pero me he dado cuenta que eso es mentira".** Como esta chica, **vinieron una o dos más a decirme lo mismo.** *Candela*

**Lo pasé mal y quise cambiarme de colegio, pero mi madre dijo que no, que no** les íbamos a dar el gusto de encima de todo lo que estaba sufriendo, tener que cambiarme yo. Por lo que **mi madre habló con el Director,** y más o menos los problemas se solucionaron. *Sofía*

**Después de innumerables mañanas de sufrimiento, de ponerme enferma, no querer comer, no querer volver a esas clases donde solo me esperaba el diablo en persona,** etc. **mis padres se enteraron y me sacaron del colegio lo más rápido posible y me llevaron a otro, donde me encontré a gusto,** a pesar de tener instalaciones más deficitarias. *Julia*

Para superar la apatía y el comportamiento disruptivo uno de los recursos más eficaces es cambiar la posición del alumnado en el colectivo de clase (Lipkina, 1975). “Es aconsejable que cualquier **problema entre agresores y víctimas se solucionen “in situ”,** mediante la aplicación en el aula y en la escuela de las medidas oportunas... Si el problema persiste una buena solución puede ser el **cambio de aula o de centro...** La primera solución que se debe considerar es el cambio de los alumnos agresivos, no el de las víctimas y si no es viable, trasladar a la víctima a otra aula o a otro centro” (Olweus, 2006, p. 131).

### **Mi red social. Amigos de verdad**

En el mejor de los casos algunas habéis hecho **nuevos amigos** y salís con ellos. En otros casos habéis tenido que acudir a personas próximas de vuestra constelación familiar, como son vuestras hermanas, primas o mascotas,...que os iluminan en mayor o menor medida en vuestro día a día. Ahí aprendisteis a ser solidarios con los que sufrían como tú por la marginación y por el odio sin razón, hasta

incluso nació vuestra vocación de ayuda a los demás. Recordad que ahí **encontrasteis a vuestros primeros amigos de verdad**. Los que **no fallaron** cuando los demás te machacaban vivo y se lo jugaron todo por ti.

Gracias a esto también **eres capaz de seleccionar a tus amistades y unas buenas amigas son el mejor antídoto para ver la vida de otra manera, y se requiere mucho cariño**, pues te acostumbras a no recibirlo, vas a la defensiva y tampoco lo das. El acoso nos **afecta en las relaciones con los demás, en la estabilidad con la pareja**, pero **se logra superar**, se tarda tiempo, pero **avanzas y mejoras**, es un bache más en nuestro camino, que hay que reparar. Una vez **te das cuenta de lo que es una verdadera amiga, haces lo imposible por no perderla**. No volvería atrás, porque es **ahora cuando puedo decir que tengo gente que está ahí, que se preocupa por mí y que me quiere**. *Martina*

**Me sentí como liberada de una carga muy pesada y gracias a mi grupo de amigas hoy en día tengo completamente superado todo y tengo que reconocer que soy feliz, que aprobé todo segundo y selectividad**, aunque este curso me ha servido para darme cuenta que los nervios me afectan tanto al estómago que no me dejan comer y **durante este curso adelgacé 7 kg**, *Candela*

El mejor curso de la ESO fue 3º, **viví un ambiente diferente**, estaba **con un grupo especial** de diversificación, eran personas más mayores e **hice muy buenas migas** con ellos *Sofía*

**Mi hermana y mi cuñado** se portaron muy bien, **me hacían salir con ellos y sus amigos**, pues por aquella época apenas salía ni comía, iba de la cama al sofá y del sofá a la cama, no me relacionaba con nadie. Sus amigos **estuvieron muy cariñosos conmigo, me sentí muy acogida** por todo el cariño manifestado, eran dos o tres años mayores que yo y me llevo con todos genial. Me he sentido **arropada de verdad y sé que no voy a estar sola nunca**, yo con **mi hermana** he podido discutir muchísimo pero yo sé que siempre **la voy a tener ahí para lo que sea**, y aunque tenga que pasarlo mal ella para ayudarme a mí, lo hace. *Nuria*



...casi todos **mis amigos de clase aún siguen siendo mis amigos**, la relación de amistad se consolidó más en el instituto. *Iñaki*

Pero **al salir de la escuela siempre les tenía ahí, conmigo**. [...] -ya en secundaria- lo que mejor me llevo de esa época es **la amistad que tuve con Nora**, otro de mis grandes apoyos, como Lucía. Las dos son muy buenas estudiantes y siempre me ayudan a sacar los míos adelante, y yo a ellas les ayudo en la parte creativa de sus trabajos. Me brindaban mucho apoyo para que no me desanimara y consiguiese mis objetivos en la vida. *Julia*

**... tener amigos y caer bien a los compañeros son hechos que protegen contra la victimización**, siempre que aquellos no procedan del grupo de víctimas, debido a su debilidad para intervenir. De hecho, quienes se suelen atrever a intentarlo son sobre todo quienes tienen una buena posición en el grupo (Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009). Se ha observado, además, que cuando el grupo de iguales interviene para detener el acoso este suele detenerse (Hawkins, Pepler y Craig, 2001).

### **Amigos con iguales problemas**

Os veíais pertenecer al mismo rebaño de los mutantes, los apestados, los marginales, los torpes, los listillos, los gordos, los flacos, los indeseados, los parias, los gafotas,...buscando a otros para daros un poco de calor.

**Repetí** primero de Bachillerato y atrás quedaron las personas a las que odiaba, **conocí gente nueva y encontré a una gran amiga**, Macarena. **Éramos casi iguales, teníamos historias paralelas, tuvimos que pasar por lo mismo, encontré mi otra mitad**. Las cosas fueron cambiando, me fui centrando más y me daba igual lo que pensasen de mí. *Sofía*

## Protocolo de actuación y malas prácticas

Os encontráis inmersas en una situación a la que os resulta difícil hacer frente, son muchos los que os instigan y por vuestra timidez y juventud carecéis de recursos para hacerles frente.

El tutor no os da apoyo, pues al hablar con el grupo de clase dicen que sois vosotras las que tenéis la culpa, que les gritáis, que vuestras madres y primas han venido a amenazarles... Acusadas de querer llamar la atención, de buscar protagonismo en distintos entornos.

En vuestro centro **no existe un plan para detectar y prevenir el acoso**, mostrando **torpeza en la actuación** de toda la comunidad educativa, perdiéndose en la búsqueda de un culpable, sin dar solución al problema, convirtiendo vuestra vida en un infierno.

Mamá, ¿qué ha pasado? ¿**Por qué... has puesto verde a Clara y a Noemí?**

**La cara de mi madre pasó**, en medio segundo, **de la preocupación al enfado** y me empezó a contar:

En ningún momento he puesto verde a nadie, **lo único que hice fue decirle** a Clara y a Noemí que si de verdad eran tus mejores amigas, **por qué no le han dado un puñetazo en la boca** a quien haya empezado ese rumor **en vez de creérselo**. Pero **lo que peor me parece es que Iris**, que cuando me vio hablar con ellas se quedó ahí y vio cómo mientras hablaba se me caían las lágrimas, **diga que las estaba poniendo verdes cuando no sabe que a mi hija la están tachando de puta**.

**“Ha venido la prima de Candela a amenazarnos y a pegarnos”**. Iris... **me mando al despacho del jefe de estudios** junto con mi prima y sus dos mejores amigas. Ese hombre **empezó a decirle** a mi prima **que no se metiese en este asunto**. Total, que **la única persona con la que yo podía contar para defenderme en el colegio ya no podía hacer nada**, así que me vi **completamente sola ante una clase de veintiséis alumnos y un equipo de profesores**. [...] Llegó **el día** de la recogida **de notas finales**, en la que

**mis padres fueron a recogerlas y a regañar a la profesora por todo lo que había o lo que no había hecho. (Candela)**

La falta de un plan de prevención e intervención hace que en nuestros centros  **siga produciéndose el acoso** con todas sus consecuencias adversas para quien lo padece. A diario saltan a la opinión pública noticias que se hacen eco de nuevos casos relacionados con este fenómeno. Esta situación, en la mayor parte de los casos lleva a actuaciones poco acertadas por parte de profesores, directores y familiares, que lejos de cortar la situación, la incrementan y refuerzan.

### **Victimizar a la víctima**

Para que se pongan en marcha los mecanismos de protección en el centro debéis consentir que se os hagan pruebas psicológicas para demostrar que estáis bien, descartar discapacidades, alteraciones de personalidad, estrés postraumático, TDA-H,... El informe psicológico, que se convierte en una pesadilla, es el justificante de vuestro proceso de victimización, en muchas ocasiones cuestionada y puesta en duda, la veracidad del problema, por los propios profesores de aula, achacándolo a ensoñaciones de las víctimas. No sancionando ninguno de los comportamientos de los profesores pese a que la agresión iba en aumento.

Me **tuvieron que hacer un C.I.** porque no podía ser que sacase tales notas y dio la casualidad que **en cálculo**, es decir, en matemáticas fue donde **saqué el mejor porcentaje.** Candela

## Actitud de las víctimas ante el acoso

**Es duro reconocer que tienes un problema, y que dentro de ti hay más nervios, ansiedad y sufrimiento, que lo que se puede llegar apreciar desde fuera. ... yo lo he vivido y no se lo deseo a nadie. ..., condiciona tu vida y te hace esconderte en la oscuridad y hundirte en un gran pozo sin salida. Martina**

Todos los días en casa **contaba a mis padres lo que había pasado mientras me desahogaba llorando** y luego me iba a estudiar.

**Volví a estar tranquila, yendo por el pasillo con la cabeza bien alta, “haciendo de tripas corazón”, volví a tener amigas, pero por desgracia tenía también enemigos. Resulta que en mi clase había un chico, Roque, que se había unido al grupo de las diez “amigas”, no le caía muy bien pero daba la casualidad que teníamos, los dos, ideales diferentes; yo era católica, él era científico, el más de izquierdas, yo más de derechas, yo más patriota, el menos. (Candela)**

## Efectos psicológicos

“La aparición de daño psicológico no suele ser inmediata sino mediata. La repetición frecuente de conductas de maltrato sobre un período de tiempo, junto a la habitual indefensión de las víctimas, a las que no se protege de estas conductas, genera un daño, que puede aparecer meses o incluso años después del inicio de la situación de acoso”. (Piñuel y Oñate, 2007, p. 139)

La aparición de la indefensión aprendida, le devuelve una imagen de sí negativa, que les confirma que tienen razón aquellos que piensan que son distintos, torpes, inadecuados, estúpido, vagos, tontos, débiles, frágiles, raros, agresivos, de no valer para nada. Suele terminar aceptando esta imagen negativa de sí mismo que afecta a su autoestima. Convirtiéndose en un tipo retraído, un alumno torpe, un

mal estudiante, frágil y vulnerable, que se presenta a los demás como un pirado, agresivo, conflictivo, repulsivo, asocial... Víctima que finalmente desarrollará **sentimientos de culpabilidad y baja autoestima**, llevándole a una creciente introversión social que le aislará más de su entorno ya significativamente reducido por la manipulación social del acoso.

... creía que yo tenía la culpa de que no me quisieran, mi autoestima estaba por los suelos y era una persona que **había adoptado el papel de débil desde entonces**. Aquí comenzó mi pesadilla, pero uno mismo no se da cuenta hasta que pasa un tiempo, cuando **empecé a adelgazar y a manifestar conductas que no eran mías...** Perdía cada vez más la autoestima, ahí fue cuando **supe lo que era estar sola, el no tener a nadie... las secuelas del bullying se manifiestan con el tiempo y aparecen miedos, sobre todo en la relación con los demás**. Te hacen **sentirte tan intimidado y tan don nadie**, que al final **logras creértelo y es difícil volver a ser tú y tomar las riendas de tu vida**. [...] **vivir a la defensiva, desconfiar de todo, [...] inseguridad, pierdes las ganas de hacer cosas, no le ves sentido a prácticamente nada**. ... estar triste, de llevar en tus espaldas una carga que no te deja disfrutar y ser feliz. [...] Ahora no me faltan personas a las que contarles mi vida o las cosas más absurdas que se pueda imaginar, pero entonces **solo tenía una amiga que también ha conseguido destruirme**; la que he quitado de mi vida, hace dos años. Era todo para mí, pues en casa las cosas también eran desagradables. *Martina*

**Los problemas que tuve de pequeña** con mis compañeros de clase, **me siguen influyendo** y cuando **llegué a la Universidad no me sentía muy cómoda y receptiva**, me acordaba de lo que había pasado, **tenía esa barrera** que me separaba del resto, y quizás **por ello, me ha costado más coger confianza y sentirme segura con mis nuevas compañeras**. Supongo que lo iré superando, me doy cuenta que me estoy abriendo más a la gente, que **he hecho grandes amistades**. [...] Reafirmo que **me siento muy cómoda con ellas** y que **puedo abrirme y mostrarme tal y como soy, trabajo generalmente muy bien con ellas** en las actividades de grupo,... *Sofía*

**Una chica** de mi curso empezó a hablar conmigo y **me dijo**: “jope **Candela, tenía miedo a hablarte, porque N me había dicho que eras mala persona, que le habías hecho**

**mucho daño y que eras una borde, pero me he dado cuenta que eso es mentira". Como esta chica, vinieron una o dos más a decirme lo mismo.**

Ante esto hice como si nada y hasta hoy, **ellas viven su vida y yo la mía** con mi grupo de amigas. Aprobé todo primero sin ningún problema.

En segundo fue todo mejor, porque **Nadia no estaba en mi clase**, por lo que estuve menos pendiente todavía de esas niñas. **Me sentí como liberada de una carga muy pesada y gracias a mi grupo de amigas hoy en día tengo completamente superado todo y tengo que reconocer que soy feliz**, que **aprobé todo segundo y selectividad**, aunque este curso me ha servido para darme cuenta que los nervios me afectan tanto al estómago que no me dejan comer y **durante este curso adelgacé 7 kg**, pero felizmente.  
*Candela*

**No estaba bien ni de autoestima, ni de ánimos, ni de nada.** Sumado a eso que me pasó **fue ya catastrófico.**  
*Nuria*

Todo esto **me provocó mucha inseguridad, retraimiento y desconfianza.** Nunca llegué a entender **por qué a mí, por qué me hacía todo aquello solo a mí.** Para mí no era un modelo más a seguir, ahora echando la vista atrás **lo recuerdo como un maltratador que lo único que necesitaba era ver sufrir a una inocente niña para él alcanzar su felicidad.** Es patético, pero gracias a **él aprendí todo aquello que no se debe hacer a los alumnos** en un aula. Todo esto Pero al salir de la escuela siempre les tenía ahí, conmigo. Solo podía preguntarme qué le había hecho para que su rencor hacia mí fuese tan grande. ¡Era horrible! *Julia*

En diversos estudios se ha mostrado cómo las víctimas de acoso escolar manifiestan mayores sentimientos de soledad, mayor ánimo depresivo y ansiedad, y menor autoestima (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Hodges y Perry, 1999; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Putallaz, Grimes, Kristen, Kupersmidt, Coie y Dearing, 2007; Smith, 2004).

## Vocación/ayuda

Todos tenemos muchos recuerdos de personas que nos han aconsejado sobre lo que debemos ser y hacer en la vida. Eso no significaba nada, pues sus caminos no eran los nuestros. **Ahora entiendo vuestro propósito y vocación de ayudar a los demás, estáis dispuestos a cualquier cosa para que no ocurra a otros lo que pasasteis vosotros.** En nuestra sociedad complaciente con la injusticia y crítica con las víctimas, se sigue engañando con una falsa representación de un mundo aparentemente justo en el que los que resultan expulsados son percibidos merecedores de la terrible suerte que corren pues algo “habrán hecho mal”. Del mismo modo en investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos, a alumnos de 4º a 7º, la idea de hacer daño a víctimas que ya sufrían de acoso les resultaba menos perturbadora que la de hacérselo a los que no lo padecían (Ross, 1996).

Siempre desde pequeña me gustaban los niños, [...] **me gustaría ser aquella profesora que sea capaz de enseñarles los valores fundamentales que todos deberíamos tener presentes en nuestra vida cotidiana como: el respeto, la dignidad, la generosidad, la empatía, entre otros.** Para mí es cómo sería una **buena educadora**, alguien que sea **capaz de empaparse en los problemas que viven los niños**, de **enfascarse en la historia de cada uno** de ellos. Esos son los valores que me han inculcado mi familia, **junto al del esfuerzo y lucha por conseguir lo que queramos, y ver la vida como un desafío**, es decir, delante de nosotros pasan mil trenes, llenos de oportunidades, sólo tenemos que subirnos al tren y descubrir lo que nos deparará. *Martina*

**El compromiso** lo relacionamos con muchos aspectos de la vida cuando hay compromiso, tenemos una meta y un por qué; dan sentido a nuestra vida y explican el porqué de nuestra forma de actuar. Nos guía una visión que proporciona pasión, entusiasmo,

sentido a nuestra existencia y disminuye el impacto al estrés (Kobasa, 1979a).

La fuerza de cualquier actividad, depende del nivel de compromiso y dedicación de quienes la desarrollan, para la consecución de las metas y objetivos planeados, y el oficio de maestro no es una excepción.

La experiencia escolar de Iñaki es incierta, por el poco apoyo encontrado por parte de sus profesores. El apoyo de los padres, las experiencias con niños, en la escuela infantil y en actividades de ocio y tiempo libre, “estructuran su tiempo y su mente” llevándole a desarrollar una **vocación** y asumir un **compromiso** en pro de los jóvenes, pasando del radicalismo sindical juvenil a prepararse para dedicarse en un futuro a la educación formal.

El compromiso de ayuda a los demás Iñaki lo manifiesta ya en sus años adolescentes con su pertenencia a los movimientos estudiantiles y al sindicato de estudiantes para cambiar las injusticias en educación.

**Iba a manifestaciones**, la policía cargaba contra nosotros, **me encantaba la política...**, **pertenecía al sindicato de estudiantes** para cambiar las injusticias en la educación, aunque nunca cambiaba nada.... me encantó moverme e intentar hacer un mundo más justo para los jóvenes. *Iñaki*

A pesar de las dificultades y decepciones en la vida académica, la narrativa de su familia y amigas, y los **significados que él atribuye a su experiencia con niños** le llevan a descubrir su vocación docente, poniendo fin a un largo periodo de incertidumbre e insatisfacción. En Iñaki, las repeticiones de curso, el acoso sufrido por parte de varios profesores, le llevan a no alcanzar sus metas y vivir en la incertidumbre, se siente emocionalmente decepcionado, no



obstante no desiste de su objetivo de ayuda a los demás y lo sigue intentando a través de su formación en el CFGS de Educación Infantil, que es reforzado con el curso de Monitor de Ocio y Tiempo Libre, obteniendo buenos resultados que le animan a iniciarse en la Universidad.

A los diecinueve años tomé el rumbo de la educación y no me arrepiento. He hecho el **Módulo de Educación Infantil** y gracias a él he aprendido bastante y ahora veo más fácil la carrera. También me ha merecido la pena el curso de **Monitor de Tiempo Libre**, porque he aprendido a manejarme en este ámbito, **fue la clave para seguir este camino...** [...] de lo que me **arrepiento es de no haber aprovechado mi tiempo a la hora de estudiar**, ya que si hubiera estudiado más no habría repetido dos veces en esta etapa, y habría hecho la carrera antes, aunque nunca es tarde para ir a la Universidad. *Iñaki*

La experiencia laboral con chavales en riesgo social, actúa de elemento motivador para trazarse un itinerario formativo y **nuevas metas** que le llevan a querer ser profesor y acceder a la Universidad en el Grado de Maestro en Educación Infantil.

**He tomado el camino adecuado**, y si hubiera tomado alguna decisión del pasado, no hubiera sido lo correcto, lo que tenía en mente, hoy no me gusta y me hubiera arrepentido. Estoy seguro que esta es la decisión correcta....estudio lo que yo quiero, lo que me gusta, prepararme para lo que me quiero dedicar en mi futuro... **la educación, es lo que quiero.** *Iñaki*

En la actualidad Iñaki, manifiesta sentirse cómodo en su trabajo y en sus estudios, aunque sabe de antemano que entre las exigencias de su elección profesional está **la necesidad de formarse de manera** continua.

“Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una **redefinición** del trabajo del profesor y seguramente de la **profesión docente**, de su **formación y** de su

**desarrollo profesional**” (Marcelo, 2002, p. 33). El profesor han pasado de ser una autoridad que distribuye conocimientos, a ser un **organizador y dinamizador** de ambientes de aprendizaje complejos, un **facilitador que permita a los alumnos construir su propia comprensión del contenido a estudiar**, y trabajar con ellos en el proceso de aprendizaje, implicándolos para que construyan un conocimiento más profundo de la materia que se enseña, con metodologías activas que faciliten una mejor comprensión.

Demandas imprescindibles en la escuela actual, tanto para profesores como para alumnos son **comprender** lo que se aprende **y aprender a aprender**. Una buena capacidad de **motivarse para aprender** permite sobrevivir en las distintas situaciones. Así el «aprendizaje autorregulado», genera un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, fijar metas, utilizar estrategias y recursos para aprender. El **aprendizaje cooperativo y la cooperación en el aprendizaje** y en la enseñanza, englobando las formas de comunicación de la educación presencial.

### **La actualidad**

No disfrutasteis en el colegio, pues tenéis miedo, ya en la carrera muchas cosas vividas entonces, se reflejan en vuestra vida actual, a través de vuestra desconfianza. No te sientes contenta de ser tú, sigues insegura, mírate al espejo y acéptate por la mañana, alégrate de ser quien eres, te cuesta mucho hacer amigos, por principio no te fías de nadie, y los únicos amigos de verdad están fuera del círculo que te acosa. Actualmente, **todavía te da miedo tratar con los profesores** pero en este tiempo de curso has recibido más cariño de tus compañeros que en todos tus años de instituto cuando te acosaban.

A veces **esa incertidumbre**, es lo que **hace que la vida sea interesante**, el ir descubriendo poco a poco, que nosotros somos los dueños de nuestros pasos, aquellos que tomamos decisiones y elegimos un camino u otro y vamos encajando cada pieza del puzzle de nuestra vida en su sitio.

**...gracias a las adversidades, he crecido como persona**, tengo las mejores amigas del mundo y una familia que me ha dado la vida y me ha enseñado que lo más **importante es ser uno mismo**, vivir con el corazón, **ser fieles a nuestros principios y luchar por aquello que añoramos**.  
*Martina*

Ahora mismo me encuentro en un punto en el cual estoy bastante contento, me siento muy cómodo -con ellos y con la asociación-. **En la educación hay que estar siempre renovándose y no estancarse**, porque nos afecta a todos, a mí como educador y a mis alumnos. Llevo trabajando desde septiembre del 2011 y me gusta continuar con este proyecto. *Iñaki*

Iñaki Entiende la vida en positivo, siempre recuerda lo bueno y cuando mira hacia atrás siempre ve la cara buena de nuestros actos y continuar hacia adelante con las buenas experiencias.

Hoy todo aquello queda lejos, pero cerca en la vivencia intemporal de vuestro cerebro emocional que hace que cuando lo narráis se escape alguna que otra lágrima, cuando comprobáis que lo pasado hoy en día es reconocido por los medios de comunicación. **Por fin se denuncia este fenómeno**, se habla del peligro del acoso que a vosotras tanto daño os ocasionó, que no fueron tanto los capones, collejas, patadas, sino la exclusión, la burla, la soledad y el desprecio...en definitiva el acoso escolar como se le denomina en la actualidad en muchos medios de comunicación.

Es lo que Cyrulnik (2001) justifica a través de la teoría del doble golpe. El primer golpe –el capón, el insulto,...- nos deja aturdidos y lo encajamos en la vida real, provoca el dolor de la herida o de la pérdida. El segundo golpe se produce con la mirada del otro, cuando te culpabiliza y justifica lo que te está ocurriendo, te ves

estigmatizado, humillado, abandonado, no comprendido. En la narrativa que producimos nosotros o los otros, intentamos explicar aquello que nos ha sucedido, lo negamos, decimos que no es para tanto, que no lo hemos buscado, impidiendo la reparación y la cicatrización porque nos muestra la necesidad de trabajar en dos planos el vivido y su resignificación social.

Después de estas experiencias y la revisión de las estadísticas e investigaciones, pensamos que **tal vez se hayan minimizado los datos de la realidad** o tal vez **ocultan los verdaderos datos; mirando** al fenómeno acoso **desde la barrera, ignorando el calvario** por el que pasan las víctimas y sus familias.

Es **necesario identificar y darles protección** a todos los niños que estén pasando por ello, **tomar medidas de prevención y erradicación** de este mal en los centros educativos, pues las **conductas aisladas** de maltrato, cuando **no** son **sancionadas** de manera inmediata, **se convierten en proceso de acoso escolar**, y si no se reparan a tiempo pueden llegar a **linchamientos colectivos** como ha ocurrido en muchos campos de fútbol y sus proximidades.

Las características a las que víctimas y agresores atribuyen la victimización reflejan que el acoso parece reproducir problemas (racismo, sexismo...) que son expresión de un modelo de dominio y sumisión, creado más allá de las puertas de la escuela, característica que resulta imprescindible tener en cuenta para su erradicación.

Hoy se interpreta el acoso entre escolares como una **forma de ejercer el poder, basada en el miedo** (Vaillancourt, McDougall, Hymel y Sunderani, 2009), consecuencia de un extendido proceso de socialización, que se refuerza por el grupo de iguales a través de mecanismos y normas existentes en el conjunto de la clase, que es necesario conocer.



#### 8.5.4 Lo vivido con Iñaki



Dos doctorandos novatos conversan de forma preocupada, cómo van a realizar la propuesta a sus potenciales narradores para que colaboren en su investigación. Una vez alcanzado el consenso entre ambos, aunque con ciertas dudas, mucha incertidumbre en cómo dos investigadores sociales, con profesión individualista -docenes- se enfrentan al reto de aprender a aprender de forma cooperativa y recogiendo y compartiendo datos para





La presentación en el grupo resultó sencilla, tuvo buena acogida y suscitó algunas cuestiones que fuimos aclarando permitiéndonos consensuar, cómo se iban a llevar a cabo, los distintos momentos del proceso, la implicación que requería de cada uno, etc. Hemos de reconocer que la colaboración de nuestros narradores nos “desbordó”, algo que es de agradecer.





Como elemento motivador comenzamos con una sesión de expresión corporal, en la que llevamos a cabo distintas actividades para que se conocieran, se aceptaran, perdieran la inseguridad, llevando a cabo distintos juegos relacionados con la narrativa, comentado aspectos de su vida, haciéndose preguntas, cambiando de roles, para concluir sentados en círculos comentando de forma positiva algunos relatos significativos de nuestra pareja.





Les pedimos que hicieran un corto con imágenes de los momentos más significativos de su vida.



Y llegó la primera entrevista,...¿Cómo crear un clima en el que todos nos sintiéramos cómodos?





Y tras las entrevistas nos iniciamos en un proceso largo de transcripciones inacabables, inacabables y a su vez necesarias para poder llevar a cabo las siguientes entrevistas.



Los primeros relatos:

Estando en preescolar en un recreo me casé tres veces con diferentes compañeras de mi clase, fue muy divertido imaginarme como sería mi boda.

Nos gustaba jugar con las carretillas y transportar arena de un sitio a otro





... era bastante travieso; en algunos momentos les he dado a mis padres algún disgusto, luego en casa era bueno, lo único que hacía alguna trastada de vez en cuando



El profesor... era bastante malo, en sus clases estaba todo el día copiando castigos, bastante intransigente conmigo, a mis compañeras les daba más oportunidades le llamábamos “el peluquín”.

... me castigaron en casa mucho tiempo, y en el colegio también hubo reprimenda. No me quedaron ganas de repetirlo. no pensaba en las consecuencias lo vi como un juego y acabó siendo algo fatídico





A pesar de todo la música me empezó a gustar, aprendí a tocar el bajo,... el cambio se produjo con un profesor, me gustaba como daba las clases, nos daba un trato justo y agradable.



Actúe un tanto irracional,... siempre me ponía de ejemplo: “si no aprobáis plástica repetiréis como él”. Así, día tras día... en su clase cogió unas láminas mías y dijo “estas láminas son muy malas y feas”, y las rompió delante de mi cara... me dejaba en ridículo. Hasta que un día actué con rabia y me defendí. Hoy lo veo desde el lado bueno de la vida





En aquella época por todo lo acontecido me encontraba sólo, en clase tenía pocos amigos y no sabía cómo llamar su atención, pues todo me salía mal, hasta incluso en mis calificaciones.



He tenido la suerte de que mis padres, siempre se han preocupado por mí, no quería que llevase un mal camino y que dejase los estudios. Si no fuera por su ayuda e insistencia de mis padres creo que habría dejado los estudios pronto...

...me arrepiento de no haber aprovechado mi tiempo a la hora de estudiar,





... Iba a manifestaciones, me encantaba la política... era un radical, pertenecía al sindicato de estudiantes quería cambiar las injusticias en la educación.



... no sabía lo que quería hacer... la educación, es lo que quiero... En las prácticas del módulo de Educación Infantil me encantó el dinamismo con el que me movía con los chavales... He vivido muchísimas experiencias a ¡cuál más grata!



### 8.5.5 Amor y Alicia. La edad del vínculo

Amor privada del afecto de su padre **construye su identidad narrativa en torno a esos magníficos momentos** en los que alguien tuvo a bien amarla, hecho que genera una biografía asombrosa cuando nos cuenta que iba en los hombros de su padre a echar de comer a las palomas, atreviéndose a afirmar que tuvo mucha suerte en la vida. Siempre se muestra ávida de los pocos **momentos luminosos que recuerda de su padre, convirtiéndose en un recuerdo mil veces revisado**: “un domingo me llevo en hombros de paseo”. Pues al tener una carencia los humanos nos hacemos hipersensibles a la menor información afectiva, convirtiéndolo en acontecimiento, en magnifico.

...**siempre me subía a hombros**, aunque una vez me dijo que ya no lo haría más porque ya era mayor –su adicción lo había deteriorado mucho-, **dábamos de comer a las palomas** en la Puerta del Sol, **vimos Parque Jurásico** y yo me dormí, recuerdo un día que **me compró un helado y me enseñó a decir fresa en inglés**. *Amor*

A mi padre, el cabeza de familia como él dice, **lo veo poco por sus viajes de trabajo**, es un **hombre grande** en todos los sentidos, **luchador, trabajador e inteligente** como nadie, **empresario de éxito reconocido**, siento adoración por él. *Alicia*

Algo que para otra de nuestras protagonistas, la Princesa pelirroja, la falta de su padre no es un acontecimiento para ella, con un pasado amada por su padre no nos cuenta las veces que este tuvo a bien llevarla al cine o a cualquier otro sitio, pues lo que hacía por ella no era significativo. Para Amor, 25 años después, hablar de ese acontecimiento capital que transformó su manera de amar es crucial. La falta de afecto la hace estar sedienta de estos acontecimientos, percibiéndolos mejor que nadie.

La escena de **la baja presencia del padre** en la vida de Amor **constituye un jalón de su identidad narrativa**, en la que repasando su pasado, busca los episodios que **le permiten continuar con su metamorfosis** y trabajar en ella con el fin de aclarar un tanto la oscuridad de su primera infancia. No guardando ningún rencor a su padre pues debió sufrir mucho. **El relato de su pasado, su recomposición interna, aligera la sombra que le aplastaba.** La triste manera de amar de su padre la convierte, en un acontecimiento, una herida, una carencia que puede volver a elaborar con la perspectiva del tiempo. Pues determinadas aventuras las convertimos en metáforas de uno mismo. Comprendiendo lo que debe de hacer para tener amigos tal como nos cuenta. Obteniendo buenos resultados en su formación, hoy es licenciada en Farmacia y está iniciándose en el Grado de Maestro de Primaria, tal como su padre veintitantos años atrás inició y no terminó. Nos atrevemos a decir que va a ser una buena profesora.

**La representación de los acontecimientos nos da la posibilidad de convertir ese trauma en el eje de nuestra historia**, la herida es real y la podemos encauzar en función de nuestra voluntad, podemos hacer algo con ella. Los humanos hacemos hablar a las cosas, por medio de nuestras historias.

Tras este relato soy consciente que **cada paso dado y acontecimiento vivido** han tenido un efecto en mí. Gracias a todos los errores que he cometido **y a las piedras** que me ha puesto la vida **he podido ser la persona que soy** hoy.  
*Amor*

Para Amor **la carencia afectiva** que tiene **de su padre** fue más una **privación sin sentimiento de pérdida**, pues años más tarde cuando se entera de la muerte de su padre y en el tiempo transcurrido, después de los seis o siete años, su psiquismo le ha permitido una representación esta. En esta edad su pérdida provoca

una angustia que puede compartir pidiendo ayuda, idealizando a su padre o negando su muerte.

La **carencia** de su padre en los primeros años de vida de nuestra narradora es **sustituida por su madre a través de un gran vínculo** que establece con ella, no produciendo un golpe que desgarré su mundo no hablamos de trauma pues en esta edad no es capaz de representarlo de un modo que pueda elaborarlo, no es ni siquiera una pérdida, pues es un desafecto lento, malestar que la altera y la impele a combatir y compensar esta privación afectiva.

Su entorno no ha dejado de dividirse en las categorías de un medio familiar y otro desconocido, donde no faltan los tutores sensoriales de desarrollo. Siempre hay informaciones que valen unas más que otras: su madre va a estructurar la vida mental de Amor.

Al ser amada por su madre, abuelos y vecinos es fácil imaginar que años después, **a los 23 sufre mucho por la muerte de su madre**, pero su organizado mundo íntimo sabe idealizar a esa mujer a la que perdonó por estar todo el día fuera de casa, su pérdida afectiva la puede combatir.

La relación con mi madre, dadas todas estas circunstancias, era especial; **yo lo era todo para ella y ella lo era todo para mí.** ... nunca me dio una orden sin más, **siempre trataba de razonar conmigo** a pesar de la edad **siempre pude confiar en ella.** No era mi amiga, porque era mi madre, pero **sabía que podía contarle todo** y que nadie me iba a dar mejor consejo que ella. Y todo esto teniendo en cuenta que trabajaba de nueve de la mañana a siete de la tarde, aunque no había día que llegara antes de las nueve y media de la noche a casa. Sí, tuve muchas niñeras, pero mi madre era y será mi heroína. *Amor*

No encontramos ninguna carencia grave, con la falta del padre de nuestra narradora antes del desarrollo de la palabra, **en todo momento tiene tutores de resiliencia afectivos y sensatos,**



retomando su desarrollo y no presentando ningún retraso. Aunque más tarde con la adquisición del lenguaje se manifieste que ya no tiene padre, pues en este momento tiene tutores verbales y culturales.

El duelo de Amor, al tener **con su madre un vínculo** de carácter **protector le aproxima** más a ella, pues la pena de tener que vivir solas les **acerca**. En su edad adulta no denota ninguna alteración por su duelo precoz, no significando que no haya sufrido ni que haya recuperado su desarrollo normal. A la **muerte de su madre**, su edad le permite representarla de manera irrevocable, conoce la realidad material de la muerte, experimenta el **vacío** provocado **por la representación de una pérdida definitiva**. El sufrimiento no es ya de la misma naturaleza.

...”es preciso hallar otros tutores, más sensatos y más, para ayudarla a proseguir un desarrollo que en lo sucesivo se verá modificado por la aparición de la muerte en su historia” (Cyrulnik, 2003, p. 45)

Tal como nos lo relata, es difícil de establecer una causalidad lineal y pensar que los que padecen un duelo precoz tendrán más problemas que el resto.

A partir de la muerte de su madre, los tutores dejan de ser únicamente afectivos, en el caso de nuestra narradora cuanto más se aleja de su familia próxima, **tantos más vínculos teje y más se diversifican**. Descubre a personas en su constelación, en los scout, en la familia del novio, en la Universidad, en sus grupos sociales

**Después de enterrar a mi madre**, de celebrar una misa en su nombre, **me sentí muy perdida**. La enfermedad de mi madre en lugar de unirme con mi tía me distanció más y no nos hemos vuelto a hablar; mi abuela nunca ha sido demasiado cariñosa, aunque sé que me quiere a su manera y puede que yo no la trate tan bien como se merezca; y con

la familia de mi padre... pues como siempre. Así que puedo decir que **me he quedado sola**. Amor

Podemos decir que al organizarse su entorno nuestra narradora toma un desarrollo modificado. Concluyendo que no es la pobreza de los padres lo que **altera a los menores, es el aislamiento afectivo, la ausencia de rutinas**, pues todo aprendizaje se vuelve para ellos una fuente de angustias. Al no obtener seguridad, no experimenta el placer del descubrimiento....

En ambas familias creen en un espacio de libertad íntimo, creando en nuestras protagonistas un **control interno** -autocontrol-, que es el equivalente de un vínculo protector, **fuerza íntima** que las permite escapar de los estereotipos de su grupo social. Cada elemento del sistema de la familia se adapta a los demás para realizar un proyecto conjunto. Permitiendo la realización de los sueños del grupo familiar, así vemos de qué manera tan heroica vive Amor el coraje de su madre y nuestra Princesa pelirroja el de su padre. El trabajo de sus padres –madre en un caso y padre en el otro- ha merecido la pena porque gracias a vosotros ambas tendrán una vida maravillosa.

Amor tal vez conoce la pobreza extrema y la agresión de la mirada social, pero no la miseria afectiva. El vínculo protector impregnado en ella por el afecto de su madre le infundió la afición a la exploración. Su madre le transmite el placer de los encuentros, el placer de estudiar y ella se lo devuelve dando un poco de orgullo a la persona que le ama. La vulnerabilidad social de la madre no acarrea una carencia afectiva, y frente a la pobreza y las agresiones sociales, adquiere el deseo de reparar esa injusticia.

... a pesar de las “tortas” que te de la vida, **con esfuerzo todo se consigue**, a mayor esfuerzo mejores resultados.  
Amor

**Su padre muerto** también **le ofrece** un gran **valor identitario** a su hija, al ensalzarlo por **sus estudios de magisterio** que tal vez no termino, pues **apuntalan su estudio**, su medio y los rituales estructuran su entorno, pasando a ser un tutor de desarrollo; **su madre** a pesar de su vulnerabilidad por los prejuicios culturales **logra transmitirle fuerza**, con su cuerpo y con las palabras compone una **base afectiva** que va a servir en el florecimiento de nuestra narradora con necesidades de éxito social.

...era una **persona muy lista**, aunque trabajó desde muy joven, pues eran muchos en casa, consiguió sacar sus estudios bastante bien, creo que **empezó magisterio e incluso realizó algunas prácticas, pero desconozco si llegó a terminar** o nunca se dedicó a ello. *Amor*

A partir de los seis años, en los niños, comienza a difuminarse el poder modelador de los adultos. Los mayores de la familia no son los únicos que descuellan en su mundo, **empiezan a destacar sus amigos**, al tener un **vínculo sereno** que proporciona placer a toda exposición, una **nueva figura de adulto** permite la **apertura de su mundo mental**. El colegio, el barrio, **los compañeros** disponen en torno a nuestros narradores los principales encuentros y rutinas que **actuarán como tutores de resiliencia**.

**Los estudios** pasan a ser un **sueño de resiliencia** para nuestras protagonistas, se sienten contentas al poder compartir con sus padres los éxitos académicos.

En la actualidad he comenzado el Grado de Maestro en Educación Primaria. Puede resultar algo extraño después de una Licenciatura en **Farmacia**, pero... siempre he querido ser profesora. En mi mente **me veía como profesora de biología** en un colegio o instituto, pero gracias a la experiencia como monitora he visto que **puedo transmitir más a los niños de primaria** que a los más mayores, así que aquí estoy empezando un grado, en lugar de hacer un Máster en Formación del Profesorado. *Amor*

Vemos los numerosos educadores que influyen positivamente. En el caso de Amor nos habla de un proceso en el que a ella **su padre la transforma, pudiendo ser un factor de éxito y de resiliencia**. Le ha permitido realizar una parte de su sueño y reparar su autoestima. La institución educativa se convierte en un refugio de amabilidad, una esperanza de liberación.

### **Algunos tutores de resiliencia**

En los años de formación de nuestras narradoras sus compañeras con su trabajo regular, su aplicación de buenas alumnas, las horas pasadas preparando trabajo en grupo, los mismos juegos, sus grupos de teatro,... influyen en su continuidad y en la construcción de su desarrollo. Pero,... en otro contexto, si nuestra protagonista no hubiera tenido todo esto ¿hubiera estudiado?

En Bachillerato se reafirma mi interés por ser profesora y nació mi vocación hacia la Farmacia, ambas cosas son consecuencia de la mejor profesora que yo he tenido en mi vida hasta el momento, mi profesora de Biología. Su implicación **con nosotros** iba mucho más allá, notaba cuando no estábamos receptivos y no le importaba perder la clase para solucionar los problemas, y eso sin ser nuestra tutora. *Amor*

**Cada relación nos modifica**, pero las relaciones **no se construyen al azar**. Se cambia de estilo relacional cuando se cambia de amigos, y se cambia de proyecto cuando se cambia de medio, cambio que se realiza a partir de lo que uno ya es. Se trata de una inflexión, no de una metamorfosis, aunque no es suficiente para modificar el curso de nuestra vida. Una relación verdadera provoca una influencia recíproca. Son dos mundos íntimos que interactúan y uno modifica al otro. **Cada individuo responde a la idea que se hace de sí mismo**, pero esta representación de uno mismo se

expresa de forma diferente **según el contexto** familiar y cultural. Con una misma historia y unos mismos hechos un individuo puede callar en un medio y hablar mucho en otro.

En todo este tiempo he aprendido que todas las personas que pasan por tu vida dejan huella, te cambian de alguna manera; quien ocupa un lugar en tu corazón, cuando se va deja un hueco que nadie puede llenar porque ninguna persona puede sustituir a otra, y es egoísta pretenderlo; y los amigos de verdad están ahí para siempre. *Amor*

De todo esto he aprendido que está permitido soñar, hay que afrontar las cosas según te van llegando, ni hacer oídos sordos a las dificultades, ni creer que todo es un problema; por otro lado, tengo más claro el “*carpe diem*”, el tiempo vuela y luego no puedes vivir lo que no hayas vivido ya; por último que **tu familia siempre será tu familia, pero no tienen por qué ser quienes estén a tu lado.**

### **Las siluetas de nuestros mayores, construyen nuestra identidad y promueven la resiliencia**

La enfermedad de su madre, se encuentra ante una decisión imposible, le prodiga cuidados, comprometiendo su propio florecimiento, entre las distintas decisiones dolorosas que debe tomar en su vida ésta es una de ellas, **los cuidados que dispensa a su madre enferma incrementan su buen vínculo y realza su propio valor.** La hace **hacerse responsable**, excesivamente formal y entregada, pues no tiene una buena red familiar en la que pueda protegerse, su madre siempre la permitió realizar un proyecto personal propio, podrá retomarlo cuando todo cambie. De cualquier manera Amor no deja a sus amigas de Universidad, a pesar que la enfermedad de la madre le absorbe todo su tiempo, se ocupa de todos los quehaceres de la casa y de la enfermedad terminal de su madre.

Durante este tiempo en la Universidad trabaja bien aunque no puede terminar algunas prácticas de laboratorio al tener las obligaciones de su madre y **no disponer de ningún familiar**, pues estos la humillan al exigirle una mayor dedicación. Pretenden darle lecciones de moral, de trabajo a las que Amor, **no hace demasiado caso a todo el deseo de sus familiares en poner obstáculos hacia el malogro de sus proyectos**. Podemos decir que sus éxitos humillan a sus familiares inmaduros, que persiguen que fracase. Pues lo que conduce a la resiliencia es la conquista de la **autonomía**. En este desarrollo normal lo que hace nuestra protagonista le aleja cada vez más de la fuente de vinculación con su tía y demás familiares, tiene fuerza para alejarse de ella, poder seguir realizando conquistas, pero le implicará estrategias costosas, pues es preciso retomar el camino a pesar del desgarró y en sus circunstancias familiares adversas.

Para lo cual **se apoya en tutores externos a la familia**, que en gran medida le proporcionan la **esfera familiar ampliada**, a través de la universidad, en el barrio y sobretodo en la **familia de su novio** por la que se ve aceptada como una hija. Esta mujer altruista encuentra, al margen de las cargas que soporta en el día a día en su hogar, a un compañero afectivo que le permite metamorfosearse, que le proporciona un **vínculo protector**, haciendo que se cree un sentimiento de auténtica felicidad. Así camina hacia la autonomía, es **razonable, seria** y se hace **responsable** demasiado pronto con el fin de **esquivar la desesperación**.

La familia de mi novio me ha **incluido** como una más, su madre prácticamente me trata como a una hija, o mejor, y su abuela igual; y aunque lo agradezco, no es lo mismo. No puedo explicar cómo me siento sin parecer desagradecida, pero es como si de repente me hubiese quedado sola. La **única persona que me ancla a mi realidad y me cuida y protege es mi novio, así que aunque no estemos casados para mí es mi familia** Amor

Es llamativa la **metamorfosis** de Amor con la ayuda de su robusto novio, tras su abatimiento y desenlace con sus familiares, y la defensa de su forma de vivir al no ser respetuosa su familia con la personalidad del herido.

A través de la **narrativa** a nuestros protagonistas **les permite ocupar su sitio en el mundo humano y a compartir sus historias**. Lo íntimamente aceptable se asocia a lo que puede compartirse socialmente, después de este trabajo el herido puede mirarse a la cara y reintegrarse en la sociedad.

No se trata del regreso al pasado, pues es imposible, condensamos algunas imágenes que son significativas para nosotros, y después impregnamos de semántica esos bosquejos para que nos permitan **evocar**, mediante un único destello de imaginación, ese **recuerdo**. La veracidad de los relatos, tan reales como las quimeras, no existiendo en la vida real. Pero si la **representación que** el hablante se hace **de lo real** y **comparte** con sus compañeros de cultura.

Este **doble efecto** hace que las narraciones íntimas o culturales puedan construir en el mundo psíquico, el equivalente de un **vínculo protector** cuando, en su día, los vínculos precoces los construyeron mal. El relato se puede trabajar de forma intencionada mediante la labor de un terapeuta, una tarea de creatividad artística, o mediante un debate sociocultural, todos estamos obligados a recorrer este proceso en la **construcción de nuestra identidad**, para hacernos un hueco en el grupo. Con el acontecimiento traumático en la memoria y exponiendo a los ojos de la sociedad el relato que hace de él, lo que no significa que tenga que hacer pública su herida.

La creación de una **historia interior es necesaria para la supervivencia psíquica**. El relato escenifica hechos reales cuyo significado depende de quienes hablan de ellos.

Amor, no ve **la muerte de su padre**, recuerda que quedaba con el todos los domingos, y luego un día deja de quedar...así su **mundo se vacía sin traumatismo aparente**, el desgarró es grande, pero invisible, no comprende nada porque no es posible observar algo que no está ahí. Tras un tiempo nuestra narradora recupera **recuerdos**, que para ella se convierten en acontecimientos que **reparan su inmenso desgarró**. Después de la muerte de su madre comienza los estudios para reparar el recuerdo de su padre, pues un acontecimiento no es lo que se puede saber de él, es lo que se hace con él cuando nos resulta necesario para llegar a ser alguien. El **acontecimiento es lo que hacemos con lo que nos ocurre**: una **desesperación o una gloria**, nace la emoción que este provoca.

**Lo que piensa** nuestra narradora de lo que le ha ocurrido, **depende** tanto del **relato que se cuenta** como del **relato que elabora para los demás**, narraciones que deberá añadir el **relato que elaboren estos últimos**. El **sentimiento atribuido al acontecimiento** nace en la confluencia de todos estos mundos intersubjetivos.

La narración puede configurar la emoción de maneras muy distintas en función de la actitud de quien escucha y del contexto cultural. Cualquier frase que oigamos del acontecimiento “eso es mentira, estas exagerando” se ha de pronunciar. No implica que la estructura narrativa del herido, al contar su historia, revele el **sentimiento que experimenta**. La emoción de su mundo íntimo **emana de fuentes totalmente diferentes**: de su propia sensibilidad, impregnada de su memoria por la afectividad de sus allegados, del



significado que atribuyen al acontecimiento, y del sentido que desprenda de su contexto cultural.

En los relatos pronunciados por nuestras narradoras, se ve una **regularidad**. La **interpretación** que hacemos de este acontecimiento insólito nos habla en realidad **del contexto cultural**, así el comenzar una segunda carrera no es del todo entendida, pues en nuestra cultura se entiende que después de la primera se debe seguir profundizando más en ella.

Un relato es una representación de actos provistos de sentido, una escenificación de secuencias de comportamiento, una disposición de imágenes reorganizadas por medio de la palabra. Cuando el contexto cultural permite **interpretar y dar sentido a estas incongruencias**, entonces el observador volverá a ubicarse. “Toda percepción de un acontecimiento exige de entrada un acto de asociación psíquica” (Cyrulnik, 2003, p.139).

Todo relato es una herramienta con la que **construimos el mundo**. Nos sentimos mejor en este mundo cuando vemos lo que estamos haciendo en él, pues nos hace abandonar lo absurdo y nos proporciona una razón.

Para identificarnos y ocupar un lugar en nuestra cultura, todos nos vemos obligados a confeccionar nuestro relato, pero **algunos relatos son difíciles de elaborar**, y esto le ocurre Amor al hablar de su padre:

Pero mi padre..., **mi padre es otra historia**; para ponernos de acuerdo contaros que lo que yo sé de mi padre puede que no sea objetivo, apenas le conocí y los pocos datos que tengo me los han contado; cuando han considerado que era suficiente mayor para entenderlo, mi padre tenía ciertas utopías [...] Mi madre me contó que a pesar de estas cualidades sus hábitos no eran muy saludables, sin que suene tan bonito, tenía una adicción a las drogas. *Amor*

Al ensoñar le permite llenar su mundo íntimo con un relato que puede ser inventado, se siente mejor, lo pasado se vuelve ligero, y lo real se suaviza, puede ser una forma de protección y un equilibrio frágil para nuestra narradora. **Para que se convierta en resiliente la ensoñación debe de correr pareja a su ideal del yo.** La ensoñación de la narrativa de su padre le permite extraer átomos de belleza que convierte lo real en algo soportable, permitiendo incluso alguna que otra vez embellecerlo. La creatividad crea una pasarela de resiliencia entre la ensoñación que la sosiega y un imaginario aún por construir. Podemos decir que encuentra una pasarela de resiliencia entre la ensoñación de su padre y su contexto social: haciendo el grado de Magisterio en Primaria, este mecanismo de defensa le lleva a forzar sueños y comprobar escenarios imaginarios, luego intenta comprender lo sucedido para encontrar una solución. A través del tiempo su **altruismo**, su anticipación que son factores de resiliencia también los va desarrollando.

La ensoñación de algunos aspectos de la narrativa de su padre, da forma mediante imágenes, al regreso de la esperanza, recuperando el **control** de su historia, proceso lento en el que tiene que aprender a expresar su herida de forma aceptable.

Su estilo la permite realizar este trabajo, pues hay cosas tan pesadas de expresar que solo se puede hablar de ellas con ligereza. En nuestra **Princesa pelirroja lo canaliza todo hacia el teatro** en este trabajo de aligeramiento, para recuperar el control de sí mismo

Esto mismo le ocurre a nuestra narradora Martina que en las entrevistas no es capaz de verbalizar, de hablar, de contarnos nada y sobre el papel describe magistralmente la situación vivida aligerándola. **La escritura le permite remendar el yo rasgado**, nos abre la puerta de la cripta de las **cosas indecibles** dando la palabra a los fantasmas que cada noche surgen en sus pesadillas, le permite

seguir viviendo un poco más con ella y **alimentar** en el presente algunos **momentos hermosos** del pasado. Acción defensiva que se ve reforzada por la acción depuradora del tiempo y por la recreación del recuerdo. El **efecto resiliente** será **escribir para reorganizar la emoción**, haciéndola soportable, expresar el propio mundo íntimo con el fin de huir de las presiones sociales que la señalan como víctima. “No hay creación sin efecto. Todo lo que se inventa actúa sobre el psiquismo de quien lo inventa” (Cyrulnik, 2003, p. 144).

Las ensoñaciones pueden modificar la manera en que percibimos lo que nos rodea, transformando el sabor del mundo. Vemos como a través de decir lo que no puede decir, nuestra narradora se inicia en su transformación, la vergüenza del padre se transmuta tan pronto como se le hace frente, en florecimiento personal al iniciarse en su segunda carrera al igual que su padre.

Podemos ver que las narrativas de nuestras protagonistas **no están exentas de pruebas**: querer hacer teatro.....pese a todo las dos **¡avanzan!** Pues el camino de los traumatizados son caminos en los que hay agujeros que les conducen al precipicio, convirtiéndose en prisionero de su pasado, apareciendo el fundamentalismo, la sumisión o la venganza frente a la proximidad del precipicio.

Su identidad rota pierde la posibilidad de tratar la información del mundo y adaptarse a ella. La recuperación del **control** supone dar forma a esta rotura, construyendo coherencia en el mundo que percibe. A través de su respuesta adaptada lo afronta, analiza para poder controlarlo.

Tradicionalmente las dictaduras, religiones, los pensamientos totalitarios han combatido el itinerario íntimo, pues las personas no tienen derecho a contar lo acontecido en su vida privada. En las democracias, las personas debemos buscar y dar sentido a partir de

hechos temporales personalizados. Hoy en día la investigación narrativa está atestiguando un cambio cultural. Al tener paz, vivir en una sociedad rica, se permite exaltar la aventura de la persona. Surgiendo la posibilidad de poder conocer los destinos de las personas.

“La escritura es la alquimia que transforma nuestro pasado en obra de arte, elemento que participa en la reconstrucción de un yo dismantelado y permite que nuestra sociedad nos reconozca”. (Cyrułnik, 2003, p. 157).

Algo que para un adulto podría ser insignificante, se convierte en algo precioso para nuestra protagonista, prueba material de que es posible encontrar el buen vínculo que no tuvo con su padre, prueba material que es posible que la amen, un trozo de papel se convierte en algo que la transmite esperanza. **La carta** se convierte para Amor en un **poder afectivo** del que tan necesitada estaba.

Mientras mi padre intentó rehabilitarse, **hace poco encontré una carta para mí**, que nunca antes había visto, desde un centro de rehabilitación. De todos modos deduzco que nunca lo consiguió, pues murió de sobredosis cuando yo tenía cinco o seis años. Amor

Vemos que Amor a través de la carta del padre, le permite adquirir **confianza, seguridad**, pero sobre todo **entablar relaciones humanas al tener historias hermosas que contar**. Construyendo una identidad narrativa, convirtiéndose en un factor de resiliencia a condición de que el entorno familiar y cultural le proporcione un estatus, una red de encuentros en los que ese relato logre hallar una expresión que pueda compartir.

El encontrar una persona externa que les responsabilice que les diga “cuento contigo”, “tú puedes”, “tú vales”... supone una metamorfosis relacional, un cambio de trayectoria existencial. El compromiso social y el encuentro afectivo estabilizan a estos jóvenes y dan sentido a su esfuerzo. El trabajo de reparación que empiezan a tener estos jóvenes constituye un factor que se adapta a su resiliencia, al descubrir su responsabilidad, la reparación les ofrece una forma de transición para aprender a amar, a socializarse y tener éxitos en sus estudios. A pesar de múltiples traumas, nuestros alumnos se vuelven resilientes al **haber recibido un vínculo sereno**, que les permite conservar la esperanza en medio de esa realidad insostenible que son sus fracasos en los estudios. Su entorno, colegios, tutores de resiliencia les permiten un desarrollo adecuado al ofrecerles una **huella afectiva y un proyecto existencial**, logrando salir adelante. Los elementos que constituyen el más importante factor de resiliencia son la familia, el colegio, que les permiten evolucionar. Incluso algunos personajes reales o de ficción que sirven como elementos reparadores, aspirando a ser algún día como ellos, personajes que van evolucionando con el desarrollo y las necesidades del niño.

Esa imagen amable que nuestros narradores tienen de sus profesores, les lleva al descubrimiento del otro a la vez que les obliga a reconstruirse ellos mismos. Cuando un chaval tenga carencias o algún tipo de trauma, es importante que el entorno, el contexto social le proporcione un tutor de resiliencia que le permita reiniciar su desarrollo.

Amor, a través de las prácticas en los scouts se demuestra a sí misma que es capaz de establecer relaciones sólidas y generosas, Amor conserva la fe en la existencia de un mundo justo y afectuoso. Descubre su talento para compartir afecto y proyectos, su **altruismo**

se convierte en un factor de resiliencia cuando muere su madre. Hoy después de ser Licenciada en Farmacia estudia su segundo Grado de Maestro en Primaria. Sus prácticas en los scouts le han permitido construir en su fuero íntimo la prueba de que existen otras formas de vivir además de las de su madre, y al morir esta le permite adquirir la creencia que es posible vivir de modo distinto, construyendo su vida de la forma más adecuada para ella.

Observamos que nuestras protagonistas adquieren un vínculo sereno fuera de su propia familia, solo es necesario que la cultura proponga lugares de apertura y deje de pensar en términos de relación unívoca, términos según los cuales una única causa sólo es capaz de provocar un único efecto.

Amor, estaba bien apuntalada por el vínculo parental, al morir la madre se siente menos culpable de su desaparición porque durante este tiempo ha encontrado sustitutos afectivos con los que continuará un desarrollo armónico.

Es importante que la cultura conciba al hombre como un **ser humano** y que se le permita aprender el oficio de ser hombre. Que se pueda evocar el susurro de un deseo, el otro lo escuche para que vuelva a saltar la chispa.

A la vez que podemos encontrar tutores de resiliencia entre iguales que se apoyan y transmiten ilusión para alcanzar determinadas metas que les permiten crecer, también se pueden encontrar otros que aunque nuestra narradora **evita pronunciar las palabras que denoten su herida**. Relatando el comportamiento de su amiga el día de su fiesta su amiga, afirmando la enfermedad de la amiga y como repercute en su vida personal y académica, tienen está proyectando No es fácil hablar de algunos temas con nuestra narradora muda que se presenta a sí misma como extraña. **Su**

**sufrimiento se enquistaba, impidiendo compartir sus emociones.** Ha perdido su capacidad de tratar de comprender y de hacerse comprender. Aislada entre la gente, se siente sola, “no soy como las demás”... Poco a poco **aprende a callar para hablar con facilidad.** En muchos casos **retoca la memoria para hacerla soportable**, a base de recortar lo que no podía decir, sus relatos se simplifican. Mis recuerdos bien organizados me ayudaron a no sufrir por ese pasado. Los ajustes de mi memoria **daban coherencia a lo irracional**, hacían que el error fuese soportable y hasta lo transforma en un cuento en el que podía enorgullecerse, pares que no son buenos ejemplos a seguir

Tenía una amiga con anorexia y me afectó mucho, tanto a nivel personal como académico. La visitaba con frecuencia tratando de ayudarla para que mejorase. Cuando cumplí 16 años hice una fiesta en mi casa a la que asistió ella, mi madre observó con extrañeza que iba al baño a cada momento cuando ingería alimento. [...] **Tuve que dejarlo durante un año por problemas personales y razones académicas**, al intentar volver en segundo de Bachillerato la escuela sufrió su segunda y final remodelación. *Alicia*

Nuestra Princesa pelirroja, tal como se hace llamar, nos relata una historia en la que a través de una lectura superficial aparentemente no presenta grandes problemas.

Acabando de instalar un **estilo emocional que caracterizará toda su vida futura.** La narración íntima organiza su memoria para embellecer lo insoportable, convirtiéndose en un sujeto de la historia que se contaba, nos atrevemos a decir que incluso en una ¡heroína!

**Cuando sus fantasmas resuenan en sus relatos** tiene una curiosa forma de manifestarlo, y al preguntarme al respecto **incluso me agreden, pues me invitan a hablar de una historia** que se cuenta una y otra vez pero que es **imposible de compartir.** Respondiendo con evasivas cuando se le interrogaba por su padre biológico.

Todo esto hace que en su cerebro un circuito de memoria, volviéndose extremadamente sensible a un tipo de información, a partir de entonces la perciba con más agudeza que los demás. Construyendo así el mundo oculto de la **memoria implícita**; las experiencias pasadas influyen en nuestras percepciones, pensamientos y actos. Así, los niños que han sido maltratados se vuelven sensibles a un tipo de información que a partir de entonces adquiere una mayor perceptibilidad.

Para Cyrulnik (2013) los **dos factores de protección** más importantes son: **el apego seguro y la posibilidad de verbalizar**. El hacerse una representación verbal de lo sucedido y encontrar a alguien a quien dirigir ese relato facilita el control emocional. El sentimiento de seguridad impide que la memoria visual se apodere del mundo íntimo e imponga en él imágenes de horror. Todos los traumatizados tienen una buena memoria de imágenes y una mala memoria de palabras.



### 8.5.6 Claudia<sup>1</sup>. Las guerras de mis madres

El análisis de lo acontecido a Claudia, pretende ser un ensayo en el que las voces **“emic” y “etic”** en muchos momentos **cantan al unísono la misma melodía**, por lo cual de forma consciente hacemos hablar ambas voces en primera persona del singular para que el lector vaya verificando el relato o historia de vida de nuestra protagonista, refutando aquello en lo que se esté en desacuerdo con la voz “emic”, que queda a medio decir, incompleto e interpretable y es interpretado por la voz “etic”, pero dicho como si fuera “emic”.

*Relatar una vida no es exponer una cadena de acontecimientos, sino organizar nuestros recuerdos para poner en orden la representación.*

(Cyrulnik, 2013, p. 69)

Claudia **nace dos veces. La primera** no hay nadie que se lo pueda contar. Su madre, desgraciada, con adiciones, tuvo que buscarse la vida y le resultó complicado, “no pudo hacerse cargo de mí”, su escasa red social solo interesada en su sustento para explotarla, no la apoyó. Expulsada de su país natal porque había traído al mundo a una niña ilegítima, repite la misma escena en España al tener a Claudia, que antes de nacer, se encuentra fuera de toda ley ocasionándole todas las situaciones que nos relata.

---

<sup>1</sup> Como ya se ha dicho en el capítulo 6, recordamos que es mayor de edad y dió su consentimiento en participar y publicar su autobiografía, no hay problemas en incluir este relato, si bien dada su juventud todos los patronimicos son ficticios.

Su madre, sin papeles, da a luz a una niña que difícilmente va a poderse desarrollar al encontrarse fuera del amparo de las leyes que inventan los humanos. No tuvo fuerza para ofrecerle unos brazos que le transmitieran seguridad, se encontraba en un mundo saturado de melancolía, fue preciso venderla a unos ancianos con serias dificultades para cuidarse ellos mismos ¿Cómo podían hacerse cargo de un bebé?

Su **segundo nacimiento** está grabado de forma **más reciente en su memoria**. “Una noche en brazos de mi madre biológica entramos en una cafetería en busca de calor, era una bebé de dos meses, aquel día de noviembre era desapacible, fue allí donde nació: mi historia nace aquella noche”. Pues cambió su vida, una pareja de ancianos se convirtieron en sus nuevos padres. Nadie le comentó en qué términos se produjo la transacción, pero a la luz de lo acontecido debió de ser alta, desde ese día fué cuidada como algo valioso para aquellos ancianos, con antojo de comprar un juguete maternal; se vió en brazos de una anciana que quería reiniciarse en los juegos de su niñez, con una muñeca, ahora de las de verdad.

Bajo sus pertenencias no consigue tener una madre de verdad, las leyes de los humanos, no consiguen entender que su madrina con Alzheimer, quisiera ser su madre y el señor con el que compartía su vida, crítico y distante, de profesión humorista, su padre. A su corta edad la palabra madres aún no tenía significado, todavía tenía que esperar para que le pudiera dar todo el significado que representa y entender por qué ella tenía dos vínculos: a uno lo denominaba mamá y al otro madrina pues fue la que la bautizó y la incorporó a sus ritos sociales.

En esos primeros años entendió que el silencio de su madre biológica y la complejidad de su madrina le permitían seguir con vida en aquella casa y circunstancias. Se enteró que bastaba no decir

nada para que le permitieran vivir en aquella casa, para eludir a los servicios sociales ¡Qué fácil! Entonces concluyó que los adultos no eran serios y que la vida era apasionante.

Aquella noche increíble de su transacción **tenía días**, pero descubrió a través de referencias sociales, la auténtica verdad de su memoria en ese pasado lejano. Deciros que hoy cuando todo va bien, cualquier indicio reaviva un rastro de mi pasado. La vida diaria, las relaciones, la menor evocación puede hacer surgir un recuerdo, nada se borra, simplemente creemos que lo hemos olvidado.

El precio no fue acordado de forma definitiva, esto explica las idas y venidas de su madre biológica chantajeando, con sus breves estancias, perturbando todo el **equilibrio emocional** de nuestra pequeña, hasta conseguir el beneficio económico que buscaba para volver a desaparecer. “Nunca supe cuáles fueron las razones de su huida, pero para una niña de seis años fue un duro golpe, pues imaginé que **yo era la culpable**”. Su memoria traumatizada **no** le permitía una representación que le proporcionara **seguridad**, porque al evocarla se rememoraba la imagen del choque, tenía que callar para poder vivir. **La representación de uno mismo cuenta la manera de vivir que nos permite ser feliz. En su memoria un desgarró increíble fija la imagen pasada y enturbia el pensamiento.** Este fue su estilo relacional, callar respecto a un tema que en unos casos ocasionaba una imagen enigmática, que intrigaba a otros, les divertía o les desorientaba.

De acuerdo no es la única que ha vivido una transacción adoptiva, pero es una experiencia de su vida y a esa edad todo deja huella, la adopción está en su memoria y se ha convertido en un nuevo organizador de su desarrollo.

Julia era una madre perfecta, me llevaba y me recogía del colegio, me ayudaba en los deberes diarios, me leía cuentos, etc., pero empezó con algunos pequeños despistes. Recuerdo que un día que se le olvidó la hora de salida del cole, yo me sentí muy mal, sola y desamparada, y los profesores tuvieron que hacerse cargo de mí. La memoria le iba fallando, le diagnosticaron la enfermedad de Alzheimer, y a partir de entonces **iba y volvía sola** del colegio. *Claudia*

Claudia tuvo que ponerse a fantasear, a nutrirse del dolor mismo, su madrina perdía la cabeza y con muy corta edad, tiene que encargarse de la casa formada por una menor y dos ancianos. Para no verse robada de lo poco que tenía, lo asume totalmente en silencio, su mundo está muerto, solo sus fantasías, la melancolía de su madrina, el distanciamiento de su padre y la locura de la madre, hacen que **el colegio** sea **lo más estable**, aunque no faltan las ausencias y los enfrentamientos con los profesores.

**Su relato** nos lo cuenta como un bello cuento de hadas, magnífico y feliz, siempre hay que dar crédito a lo que nos cuentan nuestras narradoras, es frecuente que al comenzar a narrar esté todo **preñado de sentido**. ¿Pero cómo explicar el rechazo de una madre?

La desaparición de su madre biológica no es un hecho memorable. Estaba allí y luego dejó de estar, sus idas y venidas, sus discusiones con su madrina y su padre, la marcaron. ¿Cómo se puede vivir con ella y de repente, sin despedirse, sin ella? No se trataba de un sufrimiento pues en el desierto de la soledad simplemente se muere.

Recuerda muchas cosas de su llegada a su nueva casa en los primeros meses de su vida, ¿pero realmente lo vivió o lo ha visto en alguna fotografía? De cualquier forma **el encadenamiento de los acontecimientos da sentido a estos hechos**.

Poco después su madre no vuelve a casa de la madrina y su memoria se aletarga. En su recuerdo no logra explicar la desaparición de forma intermitente de su madre con sus idas y venidas, el encadenamiento de determinados pasajes de su memoria es lo que da coherencia a la memoria y representación del pasado, llega a la conclusión de que se iba por su culpa. Lo que sí es verdad que sólo acumulaba recuerdos cuando había vida a su alrededor.

Conserva muchas cosas en su memoria incapaz de situarlas en el tiempo, no quiere comprobarlas, lo que sí **tiene claro** es **que su madre jamás la abandonó, la dejó con su madrina para salvarla**, ella se quedó sola sin nadie y sin nada, “no tengo ningún deseo de imaginar todo lo que sufrió”. En casa de mi madrina mi memoria cobra vida.

Ya hemos hablado que sin acontecimientos ¿con qué llenaríamos la memoria? **El abandono produce lagunas en la memoria** correspondientes a los periodos de aislamiento. Su mundo íntimo solo se llena con lo que los otros aportan a ella: las fiestas, las exposiciones, los toros, las peleas de “sus madres”, los hechos imprevisibles. Nadie otorga el mismo significado a los mismos hechos. La emoción que nuestra narradora atribuye a la escena depende de la historia de los hechos, cada uno construye recuerdos diferentes. **Sin acontecimientos externos, no tenemos nada que incorporar al mundo interior.** La clara representación de uno mismo va a permitir planificar nuestras conductas futuras. Al caer la noche repasamos sin cesar las imágenes insoportables que pueblan nuestras pesadillas. **Cualquier banalidad despierta el desgarro, sobresaltándose al menor signo de alarma.** Para sufrir menos va a evitar los lugares donde sufrió el trauma, las situaciones que podrían evocar su recuerdo y los objetos que podrían evocarlo. Para lo cual **evita pronunciar las palabras que avivan su herida.** No es fácil

hablar de algunos temas con nuestra narradora, muda, que se presenta a sí misma como extraña. **Su sufrimiento se enquistaba, impidiendo compartir sus emociones.** Ha perdido su capacidad de tratar de comprender y de hacerse comprender. Aislada entre la gente, se siente sola, “no soy como las demás”... Poco a poco **aprende a callar para hablar con facilidad.** En muchos casos **retoca la memoria para hacerla soportable**, a base de recortar lo que no podía decir, sus relatos se simplifican. Mis recuerdos bien organizados me ayudaron a no sufrir por ese pasado. Los ajustes de mi memoria **daban coherencia a lo irracional**, hacían que el error fuese soportable y hasta lo transforma en un cuento en el que podía enorgullecerse.

Termina por instalar un **estilo emocional que caracterizará toda su vida futura.** La narración íntima organiza su memoria para embellecer lo insoportable, convirtiéndose en un sujeto de la historia que se contaba, nos atrevemos a decir que incluso en una ¡heroína!

**Cuando sus fantasmas resuenan en sus relatos** tiene una curiosa forma de manifestarlo, y al preguntarle al respecto **incluso la agredimos, pues la invitamos a hablar de una historia** que se cuenta una y otra vez pero que es **imposible de compartir.** Respondiendo con evasivas cuando se le interrogaba por su padre biológico, o por sus abuelos biológicos.

Todo esto hace que en su cerebro un circuito de memoria, volviéndose extremadamente sensible a un tipo de información, a partir de entonces la perciba con más agudeza que los demás. Construyendo así el mundo oculto de la **memoria implícita**; las experiencias pasadas influyen en nuestras percepciones, pensamientos y actos. Así, los niños que han sido maltratados se vuelven sensibles a un tipo de información que a partir de entonces perciben con más agudeza que los demás.

Para Cyrulnik (2013) los **dos factores de protección** más importantes son: **el apego seguro y la posibilidad de verbalizar**. El hacerse una **representación verbal** de lo sucedido y encontrar a alguien a quien dirigir ese relato facilita el control emocional. El sentimiento de **seguridad** impide que la memoria visual se apodere del mundo íntimo e imponga en él imágenes de horror. En su primer nacimiento al carecer su entorno de palabras, ella lo manifiesta con esa “memoria difusa” Todos los traumatizados tienen una buena memoria de imágenes y una mala memoria de palabras (Cyrulnik, 2003; Barudy, y Dantagnan, 2005).

**Si antes del trauma el sujeto había adquirido seguridad y hablaba correctamente y después del trauma obtuvo el apoyo necesario y fue escuchado, la memoria evoluciona porque está sana.** La representación de lo sucedido cambia con el tiempo, y según el contexto familiar y cultural. **Pues cuando está sana los recuerdos se organizan y Claudia va organizando unos recuerdos.**

A través de las imágenes podemos evocar y elaborar un relato de forma más clara. Pues después de un tiempo los recuerdos dispersos dan coherencia a lo impensable, al converger la memoria de su cuerpo con los relatos colectivos -imágenes que tenían otra procedencia-. La amnesia de la fuente, al dar una única representación de su tragedia, les permite controlar su mundo mental.

Esto explica que tengamos falsos recuerdos, lo que no quiere decir mentiras. Uno puede acordarse de un hecho que no ha ocurrido jamás, al utilizar fragmentos de la memoria, de imágenes y de palabras, para dar una forma consciente a una sensación implícita. Pues **muchos recuerdos expresan sentimientos verdaderos**. Al escribir y pensar con la mano acabo de modificar la historia que yo me explicaba.

## **Duelo. Costuras frágiles y desgarros continuos**

No entendió jamás que mi madre se fuera y no volviera nunca jamás. Cuando le hablaron de su muerte esas palabras quedaron impregnadas en su alma.

En casa nunca hablaron bien de ella, yo la daba por perdida, para mi madrina cuando regresaba fueron días muy complicados para todos. En la convivencia, en ese corto periodo de tiempo, se echaban muchas cosas en cara, el tono de voz era tenso y elevado yo no entendía nada, mi madre biológica estaba enfurecida pues me había perdido a mí para siempre: había perdido mi custodia, no hizo nada por recuperarla, desapareció de mi vida para siempre.  
*Claudia*

La desgracia de los otros es mucho más interesante. Sus dos madres **entraron en conflicto**, vuelve el caos **desorganizándose el entorno**, y Claudia se vuelve **incapaz de ordenar su propia representación del tiempo**.

No existió **ningún ritual de duelo**, se enteró de su muerte definitivamente **cuando cumplió su mayoría de edad**, cuando preguntó “¿cómo podía localizar a mi madre?” Sin trauma pero evidente, sin violencia, de repente en el desierto, se fué aletargando de manera progresiva, con el paso del tiempo ha comprendido que **su madre no regresará nunca**. En este momento **comprendió que su único camino para la superación, y rito de despedida es el estudio y que todo esto sirva de sepultura, pues a ella siempre le gusto estudiar y no lo pudo hacer**. Por lo cual se convierte en una buena alumna y se representa de forma tranquila mostrando su cara, hasta ese momento tapada por su pelo. Se forja su carácter y no hubo misa de despedida en ninguna de sus dos madres, no hubo espectáculo pues no era del agrado de su padre, por aquellos días el tiempo transcurría apaciblemente en su centro de “recogida” de



menores, pues los rituales religiosos en los que fue iniciada por su madrina no los volvió a retomar hasta bastante después.

**No encontró más supervivientes de su familia**, pues aunque mi padre biológico existía, y sus padres adoptivos tenían hijos de anteriores nupcias, ella no fui nada para ellos al no tener ningún documento que acreditara que era también su hija. **La torpeza de los asistentes sociales en no querer dar la tutela a los padres adoptivos** que al fin y al cabo la habían comprado **hizo que nunca fuera nada para ellos**, no necesitaba demasiado para empujarla también a ella al suicidio, **no sintiendo ni tristeza ni angustia**, más bien **es una no vida antes de la muerte**. Pues cuando se abandona la lucha creo que se sufre menos. Tampoco es una desesperación porque el hecho de **no morir** para nuestra protagonista **es una victoria**.

**En el centro de menores no se quería**, se odiaba por todo lo que estaba pasando; “en casa de mi madrina pasaba tardes e incluso noches fuera de casa, situación insostenible, plagadas de expulsiones, desmotivaciones...**me iba hundiendo como persona**. Me odiaba por todo lo que estaba pasando”. Pero la verdad es que no podía hacer otra cosa, en el centro de menores tenía sus amigos pero su mayoría de edad avivó, otra vez, la impronta de la soledad, tenía que superar demasiados duelos de personas que habían desaparecido.

Terminada su estancia en este centro aún tiene que **seguir superando más duelos**, en esta ocasión el de su madre biológica, y no tenía casi ritos de despedida para poder decirle adiós, tampoco tenía amigos para poder estar entretenida con ellos. No se atreve a preguntar de qué murió su madre, pero cualquiera de nosotros podría terminar de contar su historia, probablemente llena de incoherencias, que sólo ella podría darles sentido.

Pero nuestra protagonista **nunca careció de afecto**, se vio acogida por el deseo de su madrina de hacerla feliz, la educa con ternura, marcada por la tradición y los valores religiosos, las fiestas, las procesiones, los toros, inauguraciones de exposiciones a las que acompaña a su padre.

Es fácil observar que nuestra narradora asociara dos términos antinómicos pese a oponerse y nos habla de una “**Maravillosa desgracia**”, pues su mundo tiene que organizarse en torno a estas dos fuerzas, necesita abandonar el fango de sus orígenes para vivir la claridad del afecto y la belleza extraña de los dibujos de su padre.

Estos **mundos opuestos** se hallan **unidos por el arte** que transforma el lodo en poesía, el sufrimiento en éxtasis y al patito feo en cisne. Todo queda incorporado en su memoria íntima. Su madre que la reconfortaba con sus salidas y ternura, moría joven por los excesos cometidos. Su madrina es la personificación del hada, **le da vida y la invita a la felicidad**. Así es como nuestra protagonista aprende a representarse el mundo, su infancia estaba compuesta de **incesantes humillaciones** y de sufrimientos reales asociados a las cotidianas delicias de los encuentros afectuosos y las maravillas culturales. No solo consigue soportar el horror de sus orígenes, sino que todo ello va a regir su vida y sus relaciones de adulta. En su historia de vida, solo tiene un único problema, el **dar sentido a su existencia. La desesperación de su infancia, se ve teñida por la admiración a sus profesores y vivifica la esperanza de imitarles y nadar junto a ellos con el fin de proteger a otros niños**. Nos muestra el precio de su resiliencia logrado a través de su pronta madurez, llevándola a la **carrera del Magisterio**.

Este nacimiento en la prostitución de su madre, la locura de su madrina, en la muerte, la orfandad precoz, la miseria doméstica y la violencia social. ¿Cómo seguir vivo cuando se vive así?

Claudia como el Ave Fénix encuentra unas brasas de resiliencia que la hacen resurgir: **el vínculo** con su madrina repara su estima de niña desamparada y por otro lado el contexto sociocultural, su forma de creer, su religión que le hace encontrar **un sentido en la vida**. Las dos palabras que permiten **la resiliencia, los vínculos y la historia que nos hacen convertirnos en nosotros mismos**. A pesar de los distintos cambios de lugar de residencia y familia, logra una **permanencia afectiva** que le permite el sentido de **ser digna a pesar de una aterradora infancia**, sus tutores de resiliencia, su madrina la había amado y su padre le enseña a transformar el sufrimiento en obra de arte a pesar de todo han sabido reconfortarla y su cariño logra estructurar su vida aunque le digan adiós pronto.

Claudia se evade del infierno, recobra el gusto por la vida. Teje su resiliencia al ofrecerle el entorno una **estabilidad afectiva y da sentido a su desgarró**, y a pesar de los pesares le permiten hacer **una vida apasionada**, nadie puede afirmar que la **resiliencia** sea una pócima para la felicidad. Es una estrategia de lucha contra la desdicha que nos permite encontrar placer en la vida, a pesar de los fantasmas que aún pesan en su imaginación.

La carencia afectiva de Claudia transformó un gesto trivial en aventura que deja huella, todo niño correctamente amado jamás construye un recuerdo a partir de semejante trivialidad afectiva. Construyendo su **identidad narrativa** en torno a esos magníficos momentos en que alguien va a amarla, sacándola de paseo, ahora como adulta resiliente nos cuenta **“siempre tuve mucha suerte en la vida”**. Está ávida de los pocos momentos luminosos en los que recibió un obsequio afectivo que convierte en un recuerdo mil veces contado “Me tendió la mano y me llevó al zoo”

En una **metamorfosis siempre hay un antes y un después**. No le guarda rencor a su madre, también ella debió sufrir mucho. De

esta forma aligera la sombra que le aplasta. Sus carencias las pudo volver a elaborar con la perspectiva del tiempo, porque **determinadas aventuras son metáforas de uno mismo**. Los hombres **hacemos hablar a las cosas por medio de nuestras historias**. La carencia afectiva en Claudia constituye una privación sin provocar sentimiento de pérdida, desde el momento de nacer su madre no está ahí y se ve vagamente sustituida por una figura desconocida, por una intermitencia de vínculo provocando una adaptación de su comportamiento sin conciencia de ello.

Podemos hablar de un **acontecimiento traumático** porque se trata de un golpe que desgarró su mundo, **pero no** podemos hablar de **trauma** en la medida en que no es capaz de representarlo de forma que pueda elaborarlo. No es un dolor, ni siquiera una pérdida, **es un malestar** que la altera y no puede dominar o compensar esta privación afectiva.

Su medio ha dejado de dividirse de forma dicotómica en un medio familiar y otro desconocido, su visión del mundo se vuelve borrosa. Cuando deja de haber una figura destacada y un objeto cubierto de relatos, cuando una información vale tanto como otra, el mundo psíquico se vuelve borroso y la vida mental deja de estructurarse.

Cuando las cosas no tienen coherencia, no hay penas ni alegrías, al morir su madrina la casa se tornó sombría y muda. No hubo vida durante meses. Fué trasladada a un centro de menores. En aquella época daba vueltas a la mesa y el mareo le producía tranquilidad y se tumbaba en el sofá y se lamía las rodillas. Este comportamiento autocentrado es típico de los niños de los hospicios, abandonados y aislados sensorialmente. No la asustó el tener que ingresar en un centro de menores, pues de algún modo fue la vuelta a la vida. “En el centro de menores lo que más me llamó la atención

fue la problemática de mis compañeros. **Las normas del centro eran claras algo que las que yo había tenido hasta entonces no**". Vió su ingreso como una fiesta, el retorno a la vida!

Ha vuelto muchas veces a la vida, **"siempre que alguien estaba pendiente de mí me hacía estar bien"**. Pero en su situación uno se siente mejor cuando calla. Le hubiera gustado hablar con naturalidad ¿pero se puede hablar de esto con naturalidad?

**Organizamos nuestros recuerdos para dar coherencia a nuestras representaciones del pasado y poderlo soportar sin angustia.** La vida es una locura, ¿no es cierto? Por eso es apasionante. Imaginemos que somos personas equilibradas con una vida apacible, no habría sucesos, ni crisis, ni traumas que superar, únicamente rutinas nada que recordar; **ni siquiera seríamos capaces de descubrir quiénes somos. Si no hay sucesos no hay historia, no hay identidad.** No podríamos decir mira lo que me sucedió, y **sé quién soy porque sé de lo que soy capaz de hacer ante la adversidad. Los seres humanos somos apasionantes porque nuestra vida es una locura.**

**Cuando la memoria es sana, construimos una representación de nosotros mismos coherente y tranquilizadora...** Al construir esos recuerdos, me construyo una representación en la que **sé vivir confiado.** Al tener una memoria sana ponemos en relieve algunos objetos, algunas palabras y algunos acontecimientos que constituyen una representación clara. Una memoria traumática no permite construir una representación de uno mismo que proporcione seguridad, porque al evocarla se rememora la imagen del choque.

"No sufrí por la pérdida de mis madres", pues en el momento de la representación era demasiado pequeña para entender la noción de

la **irreversibilidad de la muerte**. Para ella no estaba muerta había desaparecido. El hecho de no haber sufrido por su muerte no significa que la separación no dejara huella en su memoria. La presencia de su madrina que le había proporcionado **confianza en sí misma** y el hecho de tener la **palabra a su disposición**, son instrumentos que le ayudan afectivamente.

Pasar con mi mayoría de edad a las Hermanas Trinitarias, “fue difícil pues yo seguía como una rebelde sin causa. Seguía estando abandonada hasta que apareció Sor Angustias con el apoyo del equipo educativo, hicieron una chica **responsable, valiente y comprometida. Confiaron en mí**, ahora vivo en una residencia y con una gran ilusión por la vida”.

En esta época nuestra protagonista, aprisionada por los muros de las Hermanas Trinitarias, vive un encierro traumático, aletargada por el silencio, ve cómo viven sus compañeros de clase, desea salir, existir, relacionarse, pero está en una pecera en la que le impiden moverse, aunque lo ve todo sin decir palabras. Pero en aquel **entonces le valió para ser feliz**.

No es así como debe de vivir una joven de nuestra cultura debe tener un hogar, padres, amigos, escuela y sueños. Un ser humano necesita espacio y palabras. Hoy Claudia no quiere pensar en su pasado, pues solo sacará lágrimas. El futuro será de color de rosa. Pues es así como habla el capítulo 19 del Génesis cuando en Sodoma Dios permite huir al matrimonio Lot de aquella tierra de desenfreno. Siempre ¡adelante adelante! En la que interpreta que podrá vivir, a condición de no mirar hacia su pasado. ¡Fácil!

Al no representar el pasado le permite vivir sin angustia, pero esto impide la verdadera representación de ella, perturbando la relación con los demás. Se siente alegre, en paz, y cuando algo evoca

la ruina de su infancia se calla. **Adelante, adelante es una forma de adaptación.**

Los continuos cambios de colegio y residencia, impedían tejer un apego y cualquier representación coherente. Los periodos de aislamiento impiden el recuerdo. Cuando el mundo está vacío ¿qué se puede guardar en la memoria? La impronta de la perdida deja una huella en la representación de uno mismo. Cuando más tarde le sobrevienen otras separaciones, despiertan esa memoria sin recuerdo. A lo largo de la vida las **separaciones son inevitables**, incluso son beneficiosas cuando **preparan para la autonomía**. Pero una pérdida precoz, antes de comenzar a hablar, imprime en la memoria una aptitud para experimentar un sentimiento de pérdida, la menor separación posterior puede desencadenar una depresión. Incluso una pérdida simbólica basta para despertar esa huella adquirida precozmente: un fracaso en un examen, una cita fallida, una ruptura amorosa. Quien **ha adquirido seguridad** precozmente vive **esa pérdida** como un sufrimiento, pero enseguida trata de **compensarlas con otros proyectos**. Los que han sido aislados antes de comenzar a hablar, como han adquirido una **vulnerabilidad emocional**, **viven** esos contratiempos inevitables **como una pérdida irremediable**. Un niño que **ha adquirido seguridad se orienta hacia las figuras de apego que le convienen, se acerca, sonríe y habla con ese adulto**.

Un niño que ha adquirido esa vulnerabilidad afectiva se orienta hacia cualquier adulto, aunque no le sonría, a pesar de que lo rechace. Se queda a su lado, aunque el adulto lo desprecie, porque lo necesita. Al haber perdido su autonomía, acepta vivir con alguien que no siente el menor interés por él. Es por lo que encontramos jóvenes que se apegan desesperadamente a padres o cónyuges que les hacen

desgraciados, esto determina un desarrollo difícil que los pueden orientar hacia la depresión.

### **Memoria herida.**

La experiencia vivida no tiene nada que ver con el recuerdo de esa experiencia. El relato del drama pasado depende tanto de la persona que somos en el momento en que pensamos en él como de la persona que hablamos de él. La coherencia depende de lo que somos capaces de comprender

La experiencia vivida no tiene nada que ver con el recuerdo de esa experiencia. Contar un goce pasado no tiene nada que ver con que ese regrese, pero proporciona el placer de explicarlo. Relatar la desgracia personal puede hacer que reviva el sentimiento de pesar, cuando se reactiva la **memoria dolorosa sin modificarla** se llama **lamentarse**. Sin embargo cuando se **modifica la representación tratando de comprender**, el relato compartido **modifica el sentimiento**. Atormentarse o modificar la representación del hecho, son los dos caminos que se nos proponen después de un trauma.

La continuación de nuestra historia modifica la representación del pasado. Cuando uno piensa en su pasado y se encuentra con amigos de juventud, surge un sentimiento de amistad hacia compañeros de clase, con los que apenas se hablaba. Cuando uno es feliz comenta su felicidad actual por los buenos momentos pasados. “Esos castigos me hicieron fuerte, lo superé”. Cuando uno es desgraciado a los cincuenta hace lo mismo pero a la inversa: “Esos castigos corporales me destruyeron”.

El sentido asociado al recuerdo puede variar. El simple desarrollo de la historia modifica la representación del pasado, volviéndose coherente gracias a nuestros olvidos y a nuestras remodelaciones afectivas.



El vino del recuerdo nos embriaga del pasado restaurado. La memoria traumática está compuesta de un conjunto de imágenes precisas, rodeado de un conjunto de palabras y de sentimientos que debemos de remodelar para no deprimirnos. En esa zona en reconstrucción es donde la creatividad nos proporciona un instrumento de resiliencia. En el asombro experimentamos el placer de esclarecer. La parte luminosa nos aporta archivos verificables, mientras que la zona en sombra nos invita a la creatividad.

**La narración** nos permite ese trabajo de **armonización de mis recuerdos** y orienta el galope de mi quimera. Sin ella cada pedazo de verdad iría en su propia dirección y nada tendría sentido. No podría saber quién soy, lo que me gusta y a lo que aspiro. **Sin narrativa no hay sentido**, pero cuando hay demasiados relatos, nuestras quimeras no saben hacia dónde deben caminar. Acaba imponiéndose un relato, se instala una verdad como si hubiera tenido un destino inexorable: es un mito. La ausencia de relatos al igual que la cacofonía, **impide la representación de uno mismo que da sentido a la existencia**. Durante los años posteriores solo puede elegir entre el letargo y la algarabía.

### **Tutores de resiliencia:**

Con la muerte de su madrina, las autoridades administrativas le obligaron a pasar a un centro de “recogida” de menores, en esa época su rendimiento era deplorable, le tocó repetir. Fueron años en que los desgarros administrativos le decían lo que debía o no hacer, hasta incluso a la hora de decidir su formación en el Módulo de Informática. Todo esto acompañado de **los cambios** de colegio **impide en ella cualquier tipo de equilibrio y tejido de vínculo**. Al cambiar sus circunstancias la escuela en la que tuvo un rendimiento deplorable, se convirtió en un lugar de felicidad.

El apego seguro posibilita un estilo relacional que facilita el acercamiento de las personas que nos tienden la mano, esto hace que **Claudia al haber tenido un apego seguro con su madrina** le permita no dejar escapar los brazos de todos aquellos que se los tendían, todos forman parte de una historia sin palabras.

“Al iniciarme en el Módulo de Informática conocí a una extraordinaria profesora de FOL que me animó en todo momento a seguir estudiando, quería hacer Bachillerato y llegar a la Universidad”. Cambian sus circunstancias y los centros de formación se convierten para ella en un lugar de felicidad.

Tiene muchos recuerdos de personas que le han aconsejado sobre lo que debes de ser en la vida. Eso no significaba nada para ella, sus caminos no eran los mismos, pero “esta profesora recuerdo que un día me dijo tú vas a terminar haciendo magisterio, y ya veis no se equivocó”.

Los numerosos desgarros afectivos que tiene nuestra narradora durante este tiempo, le hacen vivir una **agonía psíquica** en la que respira un poco y ya está. No tiene puntos de referencia. Los recuerdos no tienen ni principio ni fin, ni pasado ni futuro, simplemente deja pasar el tiempo. Las cosas, los lugares, no tienen nombre y las personas no tienen rostro. No hay nada que comprender, todo es sinrazón. Cuando su realidad es una locura ¿cómo va a organizarse el mundo mental de Claudia? Para estructurar un alma hace falta un sueño, un proyecto para comprender y reparar las rutinas.

Solo hizo falta que la existencia dispusiera a su alrededor **sustitutos afectivos** como la profesora de FOL, Sor Angustias y la Directora del centro donde comienza a trabajar que en su contrato le dijo tajantemente “o estudias lo que tú quieras, o no te renuevo el

contrato”. La vida vuelve con una **bocanada de felicidad**. Ahora “disfruto ayudando a los demás, compartiendo mi tiempo con quienes lo necesitan, soy muy activa y quiero vivir la vida que tengo”.

Para Claudia contar su historia le ha permitido esconderse detrás de lo que cuenta, poniendo en escena lo que no puede decir. Sus pérdidas no eligieron el silencio, fue el contexto el que las hizo callar. No entiende nada de lo que dice, todas sus palabras están distorsionadas y se pregunta ¿Cómo no callar? La parte social de su identidad protegida en su encierro, en la seguridad de su mutismo.

Al llegar la noche pone en representación su mundo íntimo, el que no puede ser compartido, al dormirse trata de recuperar el sueño de la noche anterior. Siempre soñaba con niños, ellos no deseaban nada malo para mí, no me juzgaban ni se burlaban de mí. Nos teníamos cariño sin necesidad de justificarlo, sencillamente nos queríamos, estábamos bien juntos sin más.

**La verdad narrativa no es la verdad histórica, es la adaptación que hace soportable la existencia**, pues cuando la realidad es caótica lo que **la hace coherente es establecer un acuerdo con la memoria**. Al narrar su mundo íntimo, muchos adultos nos preguntamos ¿De dónde saca todo esto Claudia? Me encantaban sus caras de asombro, en cambio cuando aparecían en sus rostros gestos de duda, sus reacciones mudas entraban a formar parte de la construcción de mi relato. Por tanto **el relato adaptado de lo que nos ha ocurrido es más coherente que la verdad de los hechos**. A veces el entorno te obliga y te hace callar, poner en práctica la estrategia de vida de la mujer de Lot: adelante...adelante...no te vuelvas hacia tu pasado.

Todo su pasado le hace ser dos personas, una sonriente, activa e inventiva y la otra sobria, cerrada y a veces colérica. No hay

historias inocentes, **relatar es exponerse al peligro, y callar es aislarse**. El relato de su epopeya familiar le permite no decir lo que los demás son incapaces de entender. Su incredulidad instaló en ella un pensamiento silencioso que perturba sus relaciones con los demás. De esta forma se dice a sí misma que es posible no capitular ante la muerte.

Al describirnos su vida a través de metáforas, que son imágenes embellecidas, le permiten dominar la emoción y decir la verdad sin molestar al oyente. La imaginación está cerca de la memoria, esta organiza la construcción de nuestros relatos para compartir con los demás las emociones suscitadas por los recuerdos. Claudia **creo tener recuerdos** de su madre biológica en la memoria, **nos cuestionamos si muchos de ellos no son imaginados**.

**En toda biografía hay una remodelación imaginaria en la que la ficción va de la mano del relato de uno mismo, en la que no decimos mentiras sino que nos limitamos a reorganizar y representar el pasado que permanece en nuestro recuerdo**, lo convertimos en un ser vivo y una representación que puede compartirse.

Claudia antes de los siete años difícilmente puede hacer un relato de sí, al no tener representación del tiempo no puede construir una historia. La frialdad administrativa en la que se precipitaba, suscitaba su hostilidad. Odia los expedientes en los que se expone su situación familiar. Al organizarlos para mejorar su quimera íntima se siente feliz, pues es capaz de representar el sufrimiento dominándolo. No permanece en un estado de agonía psíquica prisionera del pasado, ni tan poco dominada por el odio para protegerse de la depresión. Sólo necesita tiempo para negar, y transformar su yo aunque se siente dividida, incomoda con dos madres. Su identidad depende de una transacción entre Claudia y su entorno para dar testimonio sin

florituras y limitarse a su causa. “Pues soy la protagonista de mi película y soy aquella a la que le sucedió todo esto”. A una edad en la que era demasiado pequeña para ser fuerte, en la que solo oía su condena, mal protegida por msu madrina y su padre, que para salvarlos la aislaban y le pedían que no dijera nada, esta extraña transacción absolutamente privada, de la que conserva un recuerdo doloroso, y fue allí donde descubre su identidad, y su culpabilidad ligada a ella, que la invita con tanta fuerza a su aventura intelectual y al compromiso social para realizar el Magisterio.

No tener madre supuso no estar autorizada para permanecer en “aquella casa, la que había sido la de mis padres y ahora solo me pertenecía a mí, al igual que les ocurrió a otros niños. Una palabra que la excluye del grupo y no logra dar significado, qué significa exclusión, no era como los demás, a la vez tenía un extraño orgullo, pero que “me ha privado de mi familia, de mis orígenes”, convirtiéndose este trauma en su identidad secreta. Esta privación de raíces, le lleva a mi desarraigo, con la ciudad que la vió nacer, y sentir placer por la belleza de Barcelona, “al sentirme extranjera todo me resulta sorprendente, extraña extrajera en mi tierra. Mis orígenes me hacen convertirme en una visitante de mi propio país”.

Claudia sufre por la muerte de su madre, pero su ya organizado mundo íntimo supo idealizar a esa mujer a la que perdonó su abandono. Sufrió una grave pérdida afectiva que supo combatir. El dolor hace que regrese a ella un soplo de vida, le encanta venir a charlar con sus profesores, nos busca en el departamento. Aunque el dolor la despierta y la constriñe a lo real, un ámbito cruel que le genera mucha menos angustia que el vacío de su mundo.

La falta de padres antes de la edad de las palabras convierte en un desierto su entorno sensorial produciéndole unos daños duraderos. Cuando accede a la palabra ya tiene tutores de resiliencia.

Adelante, adelante es una forma de adaptación... Hoy Claudia puede darse la vuelta, contemplar su pasado y caminar luego hacia la felicidad, sin ser transformada en una estatua de sal.



## Capítulo 9. **CONCLUSIONES** **Y** **PROPUESTAS DE FUTURO**

En este Trabajo Doctoral, según hemos venido anticipando se ha perseguido un objetivo, investigar las fortalezas más frecuentes, que a pesar de las adversidades de la vida, hacen seguir adelante a nuestros futuros docentes en formación. Para abordarlo lo hemos desglosado en cinco objetivos, a los que hemos dado respuesta sirviéndonos del método biográfico narrativo, basado en entrevistas en profundidad y en historias de vida a las que hemos denominado “autobiografías compartidas”. La información recogida nos permite dar respuesta a nuestros y establecer una serie de conclusiones para los distintos objetivos y al objetivo general de nuestra investigación que pasamos a presentar.

### **9.1 CONCLUSIONES**

1. Conocer los factores que llevan a futuros docentes en formación a alcanzar niveles formativos inimaginables para ellos y su entorno.

**El equilibrio psíquico** hace que estén a gusto con determinadas rutinas, entre ellas la del estudio. Al dedicarle tiempo a este, independientemente de la historia académica anterior, encuentran un **entorno amable** que les **reconoce su trabajo** y un **buen vínculo** en su red social que les **apoya y valora de forma positiva** su buen hacer. Les da **confianza y seguridad** llevándoles a que su **autoestima mejore** cambiando su autopercepción, se ven **eficaces** y les permite ser **proactivos**, proyectando **nuevas metas**,



que con su **compromiso** se ven capaces de conseguir. A pesar de todas las dificultades que han experimentado, a través de su incipiente **resiliencia**, son capaces de dotar de **significado** lo ocurrido generando un nuevo desarrollo.

**El buen vínculo** con las personas de su entorno ha hecho que se hayan sentido apoyados, permitiéndoles el desarrollo del motivo de logro, y consecuentemente su resiliencia, que les va a permitir tener una estrategia de lucha contra la adversidad, arrancando placer a la vida a pesar de las reminiscencias que perciben en el fondo de su pensamiento.

2. Comprobar cómo el proceso resiliente permite mejorar los resultados ante situaciones de pérdida, y conocer qué fortalezas, de estos futuros docentes, les han permitido desarrollar su resiliencia.

Las distintas **situaciones de pérdida** experimentadas por estos maestros en formación, han sido de **mayor o menor gravedad**, y han tenido distintas consecuencias, en **función del significado personal** que cada uno de ellos les haya otorgado. Sin olvidar el significado **social** que les hace sufrir por segunda vez, primero en el momento del trauma y más tarde en la reminiscencia del recuerdo de este, **quedando fijados en el pasado** y no permitiéndoles continuar hacia adelante. Hecho que explica el **descenso del rendimiento** académico y las **repeticiones** de curso en algunos de nuestros narradores.

Cuando **no encuentran equilibrio** entre sentimiento, pensamiento y acción hace que la respuesta se restrinja y aparezca el **absentismo**. Pues podemos ver como en nuestras aulas siguen dándose historias de humillación, miedo y desconexión. Nos hablan de la mala enseñanza, de profesores distantes, perdonavidas, que no

se interesaban por ellos como personas, que son la causa de su desencanto y bajo rendimiento.

Al cambiar el **contexto**, volverse más **amable**, al darles **confianza**, asignarles **responsabilidades** y creer en ellos, su mundo emocional **se vuelve más positivo**, resurge el deseo de aprender y **nuevos retos** a los que enfrentarse. Para mantener su capacidad y trabajar a pleno rendimiento en pos de sus objetivos, necesitan del **esfuerzo**, que se ve recompensado al **experimentar el éxito**.

Cuando el entorno social -familia, amigos, grupo cultural-, les ayuda en el aprendizaje y les proporciona oportunidades – alternativas, tiempo, recursos,- para plantearse nuevos objetivos, **surge un futuro, naciendo la vocación**. Esta buena enseñanza que reciben hace que puedan empezar a tejer un mundo por sí mismos, produciéndose un aprendizaje satisfactorio.

En la institución escolar, el **optimismo** y la **esperanza** cumplen una misión importante en el **aprendizaje de las fortalezas** humanas, que son capaces de cambiar nuestra vida y hacernos más felices. Este sentido de resiliencia es lo que les permite la **capacidad de recuperarse en circunstancias difíciles y en contextos cambiantes**, pues el éxito es la consecuencia de factores personales, académicos y contextuales, requiere del apoyo contextual y el compromiso intelectual y emocional del alumno.

Todo esto hace que mejoren el **dominio y el control** sobre sus estudios, acompañado de las **exigencias razonables** de sus profesores del módulo, y del **buen vínculo** con ellos, hace que encuentren apoyo dentro de su clase y quieran permanecer/**continuar** con su formación y hasta incluso seguir profundizando más en ella, surgiendo una **llamada o vocación**.

Cuando **cambian** las **circunstancias**, la **motivación**, la **pasión**, en cuanto se preocupan por ellos, les respetan, hacen resurgir su **compromiso** con el estudio, su **esperanza**, sus **emociones positivas**, y su capacidad de **aprender a pleno rendimiento**.

Para que se produzca un crecimiento positivo es necesario que en la **calidez** de sus vidas estén presentes la **atención**, la **pasión**, la **integridad**, la **creatividad**, la **eficacia**, el **compromiso** y sus **adultos de calidad** que les respalden en la **resiliencia** y su **bienestar** por el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3. Descubrir la necesidad de los docentes en formación, de contar con un tutor de resiliencia en su red social para superarse y salir fortalecido

El tutor de resiliencia es alguien que puede estar de paso ejerciendo una gran influencia en la vida y el rendimiento de las personas, ejerce una influencia positiva durante el tiempo que se le tratan, atiende su **bienestar**, valora y promueve su **talento**, promueve el **equilibrio** estudio-vida personal. A través de la buena amistad –vínculo- que les une, desarrollan la **confianza**, muestran mayor **eficacia**, apego y **compromiso** en la continuidad de su educación. Toman conciencia de hacia dónde deben orientar su vida y, situándose en el camino correcto, se proyectan hacia un **futuro** deseado cada día más cercano.

Todas las personas, como seres sociales que somos, necesitamos de otras **que nos valoren, que crean en nosotros**. Un profesor, un amigo, un novio, alguien de su red social, que les apoye y les ayude a satisfacer esas necesidades. El hecho de que su entorno social les haya proporcionado **mentores** naturales o asignados por una institución, les permite el **anclaje** para la **promoción de la**

**resiliencia.** Estos cambian las **posibilidades** hacia el lado del **éxito** y se convierten en un factor decisivo que obró la diferencia en la vida de nuestros maestros hoy en formación.

Todos nuestros narradores, en mayor o menor medida, han estado expuestos a la adversidad producida por los distintos tipos de pérdida, enfrentándose a niveles de dificultad que su entorno social les hizo manejables, solos o con **apoyo de sus tutores de resiliencia** y su buen vínculo. Les ha permitido desarrollar la **confianza en ellos** mismos. **Manejar y superar estas situaciones**, hoy en su recuerdo les resultan placenteras y enriquecedoras al poderlas incorporar en sus narrativas. La exposición a la adversidad contribuye a la **construcción de la resiliencia**, proceso al tiempo sincrónico y diacrónico, que está íntimamente ligado a la interacción con los demás, “se entreteje en la interacción con los medios ecológicos, afectivos y verbales”. Así pues el tutor de resiliencia es la piedra angular del desarrollo de la resiliencia en la infancia.

Es poco realista pensar que los alumnos aguanten si sus docentes, que constituyen sus principales **modelos de resiliencia** no demuestran cualidades resilientes. Pues el aprendizaje es un trabajo exigente en una época emergente -de diversidad, sostenibilidad-. La resiliencia entendida como **fortaleza ante la adversidad** está íntimamente relacionada con un sólido **sentido de vocación, autoeficacia y motivación** para enseñar o aprender, algo que es fundamental para mantener el compromiso y promover el rendimiento en todos los aspectos de la vida de los estudiantes.

La resiliencia se desarrolla promoviendo el descubrimiento de acciones nuevas y vínculos sociales que sirven a los individuos para construir **recursos personales** –físicos, intelectuales, sociales, psicológicos-, que pueden utilizar más tarde para **mejorar las probabilidades de seguir adelante y sobrevivir**. La experiencia de

las emociones positivas puede ampliar, con el tiempo, el alcance de la atención y la cognición, facilitando un pensamiento flexible y creativo, y en consecuencia impulsar la resiliencia psicológica.

Como se ha dicho **la resiliencia puede aprenderse** o adquirirse y se alcanza **si se implementan factores protectores** como un entorno educativo acogedor, unos ambientes de aprendizaje positivos, una comunidad social que preste un sólido apoyo y unas relaciones mutuas entre los compañeros, no es una cualidad innata, es un **constructo relativo, evolutivo y dinámico**. Es pues un producto de unas disposiciones y valores personales y profesionales, influido por factores organizativos y sociales, determinados por la capacidad del individuo de controlar factores específicos del contexto.

4. Describir las repuestas de las personas ante una situación que cambia su vida.

El modo de afrontar los acontecimientos considerados adversos -situaciones de pérdida, duelos,...- va a depender de múltiples factores que se combinan de forma exponencial e influyen de manera muy diferente en cada persona.

Ante una situación adversa las personas experimentan **inestabilidad, confusión, desconfianza, miedo**, que en un primer momento les lleva a **no poder narrarlo**, comunicarlo, decirlo, compartirlo. Con el tiempo el recuerdo de esas imágenes, a través de la memoria visual y la memoria colectiva les permite elaborar su propia narrativa, poniendo palabras que explican y dan coherencia a lo vivido. Esto les permite proyectarse hacia un futuro mejor y salir airoso de esa situación. Si su entorno familiar y social no les permite poner palabras a lo acontecido, esta situación les hace sentirse culpables al suponer que todo lo acontecido es culpa suya, desorganizando su mundo, provocando confusión que el sujeto

desamparado debe encajar. Es importante **dar sentido a las fracturas** para no permanecer en este estado de confusión en el que no es posible decir nada porque no se **comprende** nada.

A la **adversidad** debemos **darle sentido** tanto desde **nuestra historia como desde nuestros rituales culturales**. No existe por tanto ningún acontecimiento en sí, de mayor o menor importancia pues un fragmento de lo real puede adquirir un valor destacado en un contexto y resultar trivial en otro.

En situaciones de **aislamiento sensorial** las personas se ven modificadas, solos tienen **miedos infundados**, hay que convertirlos en recuerdos que puedan encarar y modificar, contar y dar coherencia. Pues el aislamiento sensorial, por el que han pasado en las situaciones de acoso, es en sí mismo una privación afectiva, **estar solo es el peor sufrimiento que puede padecer el ser humano**, nos confirman nuestros narradores. Necesitamos tener acontecimientos, y en muchos casos los buscamos, aparecen alteraciones en la alimentación, esperamos de forma desesperada interaccionar a través del móvil. La **soledad** hace que un dato minúsculo **llena una vida vacía**, transformando la carencia afectiva en una aventura que deja huella, que para otros correctamente amados jamás construye un recuerdo a partir de semejante trivialidad afectiva. Tenemos que cambiar el paradigma de que todo lo desconocido no tiene que generar miedo, debemos apostar y creer en la posibilidad real de emponderarnos, donde nuestros temores más profundos se disipan, donde el miedo genere compromiso y resolución en nuestras acciones.

Ante una situación de pérdida, cuando el entono se reorganiza alrededor del joven, y tiene la posibilidad de tener tutores de resiliencia, dado que su contexto sociocultural se lo permite, este podrá retomar un desarrollo modificado. El aislamiento afectivo y la

ausencia de rutinas, hace que no busque tutor de resiliencia, pues para comprender es preciso crear una representación nueva, incorporando un desierto afectivo a su memoria, en la que las únicas informaciones soportables provienen de su cuerpo.

La memoria tiene un poder reconstructivo, eligiendo unos recuerdos lógicos y olvidando los acontecimientos no significativos, al dar coherencia a nuestro pasado nos sentimos mejor identificados. La inteligencia del niño resiliente es ante todo relacional, así lo acontecido en el colegio se convierte en un acontecimiento capital de sus relatos, porque constituye el principal paso hacia la socialización. Los recuerdos evolucionan con el tiempo y con los relatos, edificando esperanza.

El mundo íntimo del traumatizado depende también del mundo íntimo de la persona a la que se le confía, así como de la carga afectiva que el discurso social atribuya al acontecimiento traumatizante.

Decir lo que ha sucedido es ya interpretar, atribuir un significado aún conmocionado, a un desorden que no se comprende bien y al que ya somos capaces de responder. Es preciso hablar para restaurar el orden.

Los niños que mejor se integran en el colegio son los que han adquirido en su familia un buen vínculo protector. En su familia tienen la creencia que siempre hay un espacio de libertad íntima, en el que siempre se puede seguir adelante, esta creencia pasa a ser un control interno de vínculo protector, que permite que el niño escape de los estereotipos de su grupo social.

Muchos niños ante la pérdida, evolucionan hacia largas y secretas depresiones (distimias) y padecimientos, poniendo en marcha unos mecanismos constructivos: ensoñaciones,

intelectualización, activismo, anticipación y sublimación. La depresión silenciosa puede borrarse por efecto del trabajo afectivo, intelectual y social. La ensoñación que crea un bello mundo íntimo corre el riesgo de aislarle del mundo social. El miedo a los demás aumenta su absentismo.

Ana Frank, que vivió en una cárcel autoimpuesta, supo construir interiormente llanuras de esperanza donde vivir, crecer y buscar nuevos alientos para la vida, la mantenían viva. ... con esta esperanza, aunque la vida siga siendo triste, no será carente de finalidad.

Cuando surge el **recuerdo positivo de haber controlado** alguna situación límite, en ese preciso instante aparece una **confianza mayor en uno mismo**, y el orgullo de haber sido capaz de ello, así como la percepción de autoeficacia.

La resiliencia se basa en el **aprendizaje de la experiencia**. Hay que educar para el **esfuerzo**, la **lucha deportiva**, el **espíritu de superación**, temprar la conducta para crecerse ante las dificultades... Más importante que las fortalezas es la capacidad de adaptación.

Si las personas de su entorno vincular, de su contexto social no dan credibilidad a la situación, no permiten la exposición verbal, ni dan cauce a la comunicación, serán otros hechos como el descenso del rendimiento, signos físicos -ropas rotas, heridas,...- somatizaciones, mientras tanto se encuentran en una cárcel en la que no quieren estar con situaciones inasumibles de las que se sienten culpables, no darles cauce puede llevarles a la angustia

Evitar el aislamiento sensorial les lleva a soportar lo insoportable, a unirse las personas que viven en condiciones similares, pero ello no les permite dar una solución, al no disponer de las estrategias resilientes para afrontar esta situación.



La situación comienza a cambiar cuando hay una modificación de las circunstancias, o es capaz de dar una resignificación a la situación con la ayuda de un tutor de resiliencia se ve favorecido por su entorno sociocultural. Encontrando seguridad, empiezan a desarrollar fortalezas resilientes que le permiten afrontar ese pasado resignificándolo desde el presente, permitiendo que aflore la posibilidad de desear, crear un futuro más esperanzador. Cuando el presente le da **equilibrio en forma de comprensión, ayuda, tiempo, escucha por parte de las personas significativas les permite dar sentido a lo ocurrido, proyectar un futuro y luchar para conseguirlo**. La función del tutor de resiliencia es que se acuñe esa resignificación de su fracaso como algo inamovible, favorezca su metamorfosis vivir en la claridad del afecto de los que le quieren, al creer en ellos da **sentido** a su existencia e impone un **estilo** a sus relaciones.

El modelo práctico-ético (Aristóteles) de formación del profesorado, centrado en la reflexión sobre la práctica, sobre las experiencias de vida, forma mejor al profesorado como tutor de resiliencia.

5. Comprender cómo es posible transformar las crisis en oportunidades y las dificultades en posibilidades para afrontar de forma positiva las situaciones adversas

Estamos capacitados para convertir las crisis en oportunidades, las dificultades en posibilidades, para afrontar de forma positiva, con optimismo inteligente las situaciones adversas, para dotarlas de sentido, para vivirlas más como retos o desafíos que como amenazas o fracasos irreparables, para enfrentarlas o esquivarlas, o para reducir su impacto psicológico.

La capacidad de cambio se desarrolla a través del apoyo que les da un buen **vínculo**, en la infancia con la figura materna, posteriormente con adultos significativos –profesores, en su grupo de iguales-. Los jóvenes se organizan en la claridad del vínculo afectuoso de las personas que les quieren y las maravillas culturales. Incorporándolos a su memoria íntima les da la posibilidad de aprender del mundo que les rodea. Ésta confianza permite desde su narrativa **dar sentido a su existencia y a sus relaciones**. Vínculo y sentido, las dos palabras que permiten la reparación de la resiliencia. Pues sin vínculo y sin sentido ¿merece la pena vivir?

Un buen nivel de **comunicación asertiva** en nuestros alumnos que les permita la narración de su vida, hace que las malas noticias sean buenas cuando se comparten, porque así se abre un diálogo que puede llevar a resolver el problema y a la vez mejora su confianza. Pues la **confianza** está basada en el poder de coherencia de las conductas de quién compone la red social. Las **acciones sostenidas en el tiempo** hacen que las personas lleven adelante su **compromiso**, siendo esta básica para la **construcción de una identidad personal eficaz**. A través de la narración reconstruyen su propia historia, permitiéndoles dar sentido a una etapa atropellada. Por lo cual en las conclusiones del objetivo tres hemos resaltado la importancia de saber encontrar los tutores de resiliencia que les permitan transformarse y convertir su sufrimiento en dicha y orgullo de uno mismo. Sus relatos les permiten encontrar una **estabilidad afectiva** y poder imaginar las mejores narraciones para recobrar el gusto por la vida –biofilia-, por la institución escolar, todo ello facilitado por una estabilidad del entorno **que permita dar sentido al desgarró**. Decir lo que ha sucedido es poner palabras a sus sentimientos y comprender que **el dolor de un golpe no es un trauma**, pues se lo cuentan y representan para sí mismos. Si el golpe procede de alguien significativo –alguien con quien tienen un buen

vínculo- lo sufre por segunda vez por su representación, al no reconocerles el esfuerzo, desorganizando su mundo, provocándoles confusión, desamparo, en esta situación no es posible decir nada porque no se comprende nada.

Es importante que a las adversidades les **den sentido** tanto **desde sus narrativas**, como **desde sus rituales culturales**. Al revisar su pasado buscan los episodios que les permiten transformar la negrura del acontecimiento en un bello amanecer. Estas carencias pueden volver a **transformarlas** con la perspectiva del tiempo **en metáforas de su dicha en la vida**, pues los humanos hacemos hablar a las cosas por medio de historias.

La ausencia de vínculo, de rituales, les lleva a no obtener seguridad no pudiendo experimentar el placer del descubrimiento. El hecho de pensar se vuelve fuente de angustia, pues para comprender es preciso crear una representación nueva. La inteligencia del niño resiliente es ante todo relacional, si no tiene personas a su alrededor ¿para qué necesita hacer el esfuerzo de narrar lo acontecido?

**La memoria** tiene un **poder reconstructivo y potencial terapéutico**; al narrar eligen unos recuerdos y olvidan otros, forjando una imagen del pasado **en la que se identifican**. El recuerdo del colegio se convierte en un acontecimiento capital, pues constituye su primer paso hacia la socialización. La narración pasa a ser el eje principal de la vida que deseamos vivir.

Para reparar su estima necesitan **sueños de esperanza** que impregnen su memoria y su representación, creando una actitud para soñar el porvenir. La esperanza es creer más allá de las certezas, nos conecta con el futuro, con lo que vendrá, con los sueños posibles, carga con nuestras creencias, emocionalidad e historia. Donde no hay esperanza no puede haber **esfuerzo**. Es importante que sepan

construir llanuras de esperanza donde vivir, crecer, pues aunque la vida siga siendo triste no será carente de **finalidad**. Los **sueños** de anticipación son construcciones imaginarias de nuestros deseos, y podemos soñar para **protegernos** o para **imaginarnos**, pues después de un acontecimiento lo habitual es la confusión. Así nuestra **narrativa construye realidad y a la vez genera acción**, vivimos y actuamos, construimos certeza y es importante que evaluemos como relatamos para hacer con ello una representación de **imágenes y palabras** con el fin de representar el desgarró, desde la resiliencia debemos aprender a **expresar de otro modo nuestra propia vida emocional**, hacer que los recuerdos nos transformen en seres nuevos, edificando esperanza. Decir lo que ha acontecido es ya **interpretar** y atribuir significado, ser capaces de responder, y **restaurar el orden**. Al compartir el relato la emoción asociada a la representación depende de la forma que hable con el otro. Los recuerdos están ahí pero la manera de vivirlos será distinta según la forma en la que el adulto –significativo– los haga hablar.

Hablar de resiliencia es hablar de adversidad, que se ha visto seguida de una transformación, **no necesariamente de una mejora**, que nos va acompañar en nuestra memoria. La esperanza se basa en la **convicción de las decisiones** tomadas, se gesta desde una autoestima positiva, de una educación para el esfuerzo, para la lucha, el espíritu de superación, **no depende de la realidad** sino de la interpretación que uno hace de esta. Nuestra vida no está escrita, **la resiliencia es el equilibrio entre la persona y los factores de riesgo de su entorno**, lo que nos hace crecer como persona son las derrotas bien asumidas, aceptadas, y salir al encuentro de nuestras oportunidades.

## **Otras conclusiones**

Además de las conclusiones en respuesta a nuestros objetivos hemos llegado a otras conclusiones y elementos emergentes que a continuación detallamos.

Nos surge una categoría emergente que es la necesidad de buscar ayuda para hacer frente y superar la adversidad, unida al buen vínculo

Las limitaciones encontradas al intentar utilizar las imágenes – son escasas y no narran nada- como elemento de recuerdo y evocación del relato de vida, consideramos que ya en la era digital sería necesaria la formación en el lenguaje de la imagen y en sistemas de gestión de estas, para que no se conviertan en basura digital.

De las respuestas de nuestros alumnos sobre sus profesores favoritos, surge como algo emergente que no importa lo que enseñen, no importa cuál sea su materia, todos narran con total claridad que les gustaba aprenderla. No importa los datos que enseñaban, sino el entusiasmo por aprender que inspiraban. Pues para aprender a aprender, tiene que gustar aprender o, al menos, tienes que pasarlo bien aprendiendo, pues gran parte del aprendizaje depende de estar motivado para enseñarse a uno mismo, y esto se puede desarrollar o descubrir cuando se tiene el profesor adecuado.

Consideramos necesario introducir en el curriculum de formación del profesorado temas teórico-práctico para afrontar situaciones de duelo y fomento de la resiliencia.

Los planes de formación del profesorado deben proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprender y asumir responsabilidades sobre decisiones que implican un componente

ético. Sería necesario desarrollar un **módulo** con una sólida base científica sobre la **aplicación de sistemas éticos interculturales**.

La metodología **narrativa** se nos ha revelado como medio de indagación eficaz en nuestro proceso de investigación, una forma de dar coherencia y justificación a los hechos que son nuestra realidad. Constituye un marco de referencia fundamental, para el descubrimiento y desarrollo identitario de nuestros futuros docentes, de sus adversidades y fortalezas para hacerles frente. Implica autorreflexión, punto de partida para conocerse mejor y tomar el control para cambiar los guiones negativos.

La presencia de situaciones adversas en sus vidas –sociales, pérdidas de red social por acoso, de personas significativas por duelo, fracasos académicos- no les hace sucumbir. La presencia de un adulto significativo y su capacidad para pedir ayuda les permite hacerles frente y salir transformados.

El establecimiento de vínculos, la dotación de sentido a las distintas situaciones, y la capacidad de comunicación constituyen fortalezas resilientes que les permiten desarrollar el proceso resiliente. El vínculo establecido con adultos significativos y tutores de resiliencia desde edades tempranas, les da confianza, repara la estima dañada, les ayuda a encontrar sentido y construir una identidad personal eficaz, proyectándose hacia un futuro esperanzador.

La comunicación, les hace ser auténticos, poner límites y fortalecer la interacción con los demás. Somos seres sociales que necesitamos relacionarnos, nos construimos a nosotros mismos abriéndonos a los demás en el contexto de nuestra realidad.

Contar con una familia y/o con un tutor de resiliencia que acompaña y apoya es clave en el proceso de convertirse en persona

madura, equilibrada, con metas, que hace realidad el sueño de ser Maestro. Construir una **identidad fuerte**, será el **antídoto a la incertidumbre** que asola los tiempos modernos.

## 9.2 PROPUESTAS DE FUTURO

Llegado al final de las conclusiones lo prescriptivo, en estos casos, es la realización de propuestas de futuro. Así consideramos interesante sugerir distintas líneas de investigación e intervención:

- Utilización del método biográfico-narrativo por su potencial para la indagación, la autorreflexión, interpretación del pasado desde el presente, dando coherencia a todas las experiencias vividas para proyectarse en un futuro mejor.
- Investigar cómo alcanzar el equilibrio entre la vida académica/laboral y la vida personal.
- Un tema emergente e interesante para abordar, en tiempos de cambio e incertidumbre es la resiliencia en relación a la seguridad en todos los ámbitos de la vida.
- En la misma línea que el anterior, sugerimos el estudio de la resiliencia y ciudadanía.
- La resiliencia en maestros en el ejercicio de su profesión en distintos momentos de su trayectoria profesional.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1996). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica
- Acevedo, V. y Mondragón, H. (2006). *Construcción de fortalezas tempranas. Resiliencia en la Escuela*. Cali: Sello Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Acevedo, V. y Mondragón, H. (2007a). *Yo, mi autor. Cartilla de actividades para la construcción de ambientes educativos resilientes*. Cali: Sello Editorial Javeriano.
- Achilli, E. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Acle Tomasini, G. (2012). *Resiliencia en educación especial: Una experiencia en la escuela regular*. Barcelona: Gedisa.
- Ainley, J. y Luntley, M. (2007). Towards an articulation of expert classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1127-1138.
- Ainsworth, M.D.S. (1974). The Development of Infant-Mother attachment. *Reviews of Child Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alberoni, Francisco. (2001). The powerless elite. En R. Dyer, *Las estrellas cinematográficas. Historia, ideología, estética*. Barcelona: Paidós.
- Aloni, N. (2002). *Enhancing Humanity. The philosophical foundations of humanistic Education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Andersen, T. (1991). *The reflecting team: dialogues and dialogues about Dialogues*. Nueva York: Norton.
- Anderson, N. (1923). *The hobo: The sociology of the homeless man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Anthony, E. (1974). El síndrome del niño psicológicamente invulnerable. En E. J. Anthony y C. Koupernic (Eds.), *El niño en su familia: los niños en riesgo psiquiátrico*/Vol. 3 (pp. 3-10). New York: Wiley.
- APA. (2014) DSM-5. *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Archer, J. y Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social agresión. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212–230.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arraz Martínez, P. y Liesa Orús, M. (2005). La resiliencia en el ámbito educativo: alumnos en riesgo de exclusión. Investigación desarrollada en el marco de trabajo del grupo E.D.I. (Educación para la diversidad). Universidad de Zaragoza.
- Arroyo Menéndez, M. e Igor Sádaba Rodríguez, I. (2012). Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones. Madrid: Ediciones Síntesis.
- Asher, S. R., y Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Atjonen, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Attig, T. (1996). *How we grieve: Relearning the wordl*. USA: Oxford Universsity Press.
- Augelli A. (2011). *Erranze. Attraversare la preadolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Auyero, J. (2001). *La Política de los Pobres. Las prácticas clientelistas del Peronismo*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional.

- Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 235-263. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art13.pdf> [Consulta: 15/02/2013].
- Axpe, I. y Uralde, E. (2008). Programa educativo para la mejora del autconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53-69.
- Baldry, A. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355.
- Ball, S. y Goodson, I. (1989). *Understanding teachers: Concepts and contexts. Teachers lives and careers*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Ballester, L., March, M. y Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Revista de Ciencias Sociales*, 27. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/brage.pdf> [Consulta: 10/09/2014].
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (Eds.). (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

- Barty, L. (2004). Embracing ambiguity in the artifacts of the past: Teacher identity and pedagogy. *Canadian Social Studies*, 38(3). Recuperado de [http://www2.education.ualberta.ca/css/Css\\_38\\_3/ARbarty\\_embracing\\_ambiguity.htm](http://www2.education.ualberta.ca/css/Css_38_3/ARbarty_embracing_ambiguity.htm) [Consulta: 15/03/2014].
- Baruch, R. y Stutman, S. (2006). El yin y el yan de la resiliencia. En E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp. 59–90). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy J. y Dantagnan M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Marquebreuc, A. P. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Granica.
- Bateman, T. S. y Crant, J. M. (2005). Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. *Journal of Organizational Behavior*, 5, 1011–1017.
- Batsche, G. M., y Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Prólogo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista García-Vera, A. y Velasco Maíllo, H.M. (2011). Antropología audiovisual, medios e investigación en educación. Madrid: Trotta
- Bautista García-Vera A. (2013). Funciones del video en la formación del profesorado para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 255-268. doi:10.6018/j/175161 [Consulta: 20/01/2014].
- Bautista García-Vera A. (2013). Indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y futuro*, 29, 69-79.

- Beane, A. (2008). *Bullying. Aulas libres de acoso* (2ª ed.). Barcelona: Grao.
- Beardslee, W y Podoresfky, D. (1988). Adolescentes resilientes cuyos padres tienen graves trastornos psiquiátricos afectivos y otros: importancia de la autocomprensión y las relaciones. *Revista Americana de Psiquiatría*, 145(1), 63-69.
- Behre, W., Astor, R., y Meyer, H. (2001). Teachers' reasoning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school subcontexts. *Journal of Moral Education*, 2, 131-153.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *America Psychologist*, 35, 320-355.
- Belting, H. (2010). *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz Editores.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in Kids: protective factors in the family, school, and community*. Portland: Northeast Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1996). *Fostering resiliency in Kids*. ERIC.EDO-PS-9. Recuperado de <http://resilnet.uiuc.edu/library/fomen96s.html>. [Consulta:12/04/2015].
- Benard, B. (1999). Applications of resilience. En M. Grantz y J. Johnson (eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 73-90). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Benard, B. (2002). From risk to resiliency: what schools can do. Recuperado de [http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book\\_of\\_Readings/Benard.pdf](http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book_of_Readings/Benard.pdf). [Consulta 12/06/2015].
- Benard, B. y Marshall, K. (1997). A framework for practice: Tapping innate resilience. *Research practice*, 5, pp. 9-15.

- Benard, B., y Sharp-Light, N. (2007). *Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families, and communities*. Ojai, CA: Resiliency in Action, Inc.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.Benson.
- Bertaux, D (1986). L'imagination méthodologique. *Revista Internacional de Sociología*, 44(3), 265-275.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de Sociologie*, LXIX(2), 198-225.
- Bertaux, D. (1996). Historias de casos de familias como método para la investigación de la pobreza. *Revista de Sociología, Cultura y Política*, 1(1), 3-32.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Biggs, S. (1999). *The mature imagination: Dynamics of identity in midlife and beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Björkqvist, K., Österman, K. y Lagerspetz, K.M.J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.
- Black, S. (2003). An ongoing evaluation of the bullying prevention program in Philadelphia schools: Student survey and student observation data. Paper presented at the Safety in Numbers Conference, Atlanta, GA.
- Bless, H. (2000). The interplay of affect and cognition: The mediating role of general knowledge structures. En J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 131-152). New York: Cambridge University Press.
- Blin, T. (1995). *Phénoménologie et sociologie comprehensive*. Paris: L'Harmattan.
- Block, J. H. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations* (pp. 39-101).

- The Minnesota symposia on child psychology/Vol. 13. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bonanno, G. A. 2005. Resilience in the face of loss and potential trauma. *Current Directions in Psychological Science*. 14, 135-138.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. En P. Bourdieu (Dir.), *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Madrid: Akal.
- Borysenko, J. (2010). *Pase lo que pase, no es el fin del mundo: Resiliencia para momentos de crisis*. Barcelona: Urano.
- Bosi, E. (1994). *Memoria e Sociedade. Lembranças de velhos*. Sao Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, 62/63, 69-72.
- Bourdieu, P. (1993). *La miseria del mundo*. Barcelona: Ed. Akal.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. En P. Bourdieu (Dir.), *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Madrid: Akal.
- Bourguignon, O. (2000). *Facteurs psychologiques contribuant à la capacité d'affronter les traumatismes chez l'enfant. Devenir*, 12(2), 77-92.
- Bowlby, J. (1976). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad, diferenciación. En VVAA, *Otras inapropiables. Feminismo desde las fronteras* (pp. 107-136). Madrid: Traficantes de sueños.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

- Bickart, T. B. y Wolin, S. (1997). Practicing resilience in the elementary classroom. *Principal*, 77(2). Recuperado de <http://projectresilience.com/framesaboutus.htm> [Consulta: 13/02/2014].
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1997). The ecology of developmental process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993-1029). Nueva York: Wiley.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2010). *El poder de la resiliencia. Cómo superar los problemas y la adversidad*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1998). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. y Weisser S. (1998). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 177-202). Barcelona: Gedisa.
- Brunstein, A., Marrocco, F., Kleinman, I., Schonfeld, I. y Gould, M. (2007). Bullying, depression and suicidality in adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.

- Brunstein, A., Sourander, A., y Gould, M. (2010). The Association of Suicide and Bullying in Childhood to Young Adulthood: A Review of Cross-Sectional and Longitudinal Research Findings. *Canadian Journal of Psychiatry*; 55 (5), 282-288.
- Bucay, J. (2006). *El camino de las lágrimas*. Barcelona: Debolsillo.
- Buendía, L., Colás, M.P., Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ego.
- Butler, J. (1997). *Los mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Cabezas. C. (2008). *Violencia Escolar: El acoso del profesor hacia el Alumno*. Estados Unidos: Create Space.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., y Gariépy, J. L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 531-535.
- Calhoun, L.G. y Tedeschi, R.G. (1999) *Facilitating Posttraumatic Growth: A Clinician's Guide*. New Jersey: LEA.
- Candau, J. (1998). Traces et mémoire. *Le monde alpin et rhodanien*, 26(1), 7-10.
- Caravita, S., Di Blasio, P., y Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and



- adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Cardozo, G. y A. Alderete. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 23, (148-182).
- Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolers Kluwer.
- Casanova, M.A. (2013). *La educación que exigimos*. Madrid: La Muralla
- Casanova, M.A. y Rodríguez, H. (Coords.). (2009). *La educación inclusiva, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Casarotti, E. (2005). *Paul Ricoeur. La constitución narrativa de la identidad personal*. Recuperado de [http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9905/filosofos\\_de\\_hoy.htm](http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9905/filosofos_de_hoy.htm) [Consulta: 05/03/2014].
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información, economía, sociedad y cultura/Vol. I La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Catalano, R. y Hawkins, D. (1996). The Social Development Model: a Theory of Antisocial Behavior. En D. Hawkins, *Delinquency and Crime. Current Theories* (pp. 149-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cava, M. J. Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21–34.
- Ciarrochi, J.V., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (Eds.). (2006). *Emotional intelligence in everyday life*. New York: Psychology Press.
- Cicchetti, D. (2003). Foreword. En S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. Xix-xxvii). Cambridge: Cambridge University Press.

- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1997). Asking questions about telling. En C. Kridell (Ed.), *Writing educational biography. Explorations in qualitative research* (pp. 202-209). New York: Garland.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, A., Cledes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Cledes, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohler, B. (1987). *Adversity, resilience, and the study of lives*. En E. J. Anthony y B. Cohler (Eds.), *The invulnerable child*. Nueva York: Guilford Press.
- Comte-Sponville, A (1998). *Une éducation philosophique*. París: Presses Universitaires de France.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, D. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-25). Barcelona: Laertes.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22, 12-21.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. y Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149.
- Covey, S. (2011). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- Cowie, H. (2000). Aggressive and bullying behavior in children and adolescents. En G. Boswell (Ed.), *Violent children and adolescents: Asking the question why* (pp. 138-150). London: Whurr.

- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personal Individual Difference*, 24(1), 123-130.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change* (Tesis Doctoral). Faculty of Education. Queensland University of Tecnology. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/16238/> [Consulta: 12/09/2013].
- Crosswell, L. J. y Elliott, R. G. (2004). *Committed teacher, passionate teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/968/> [Consulta 12/09/2013].
- Cruickshank, D. (1990). *Research that informs teachers and teacher educators*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Setterstobulte, W., Samdal, O. y Rasmussen, V. (Eds.). (2004). *Young People's Health in Context. International Report of WHO*. Genève: World Health Organization.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnick, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo. Una historia natural de apego*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2006). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa
- Cyrułnik, B. (2007). *De cuerpo y alma*. Barcelona: Gedisa.

- Cyrulnik, B. (2010). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2013). *Sálvate, la vida te espera*. Madrid: Debate.
- Damasio, A. (2000). The feeling of what happens: Body, emotion and the making of consciousness. London: Heinemann.
- Damasio, A. (2003). *Looking for spinoza: joy, sorrow, and the feeling brain*. Orlando: Harcourt.
- Darder Vidal, P. (Coord.), Salmurri Trinxet, F., Royo Arpón, M., Carpena Casajuana, A., Sala Roca, J., Marzo Ruiz, L., Albaladejo Mur, M. (2013). *Aprender y educar con bienestar y empatía*. Barcelona: Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternative certification for teachers. *Peabody Journal of Education*, 67(3), 123-154.
- Darling-Harnmond, L. (2000). Teacher quality and student achievement *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). Recuperado de <http://www.epaa.asu.edu/paa/v8n1> [consulta 2/01/2012].
- Darwin, C. (2008). El origen de las especies. Madrid: Espasa Libros
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying, physical disability, and the pediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603-612.
- Day, C. (1998). La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 317, 31-44.
- Day, C. (2000b). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice*, 1(1), 113-127.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.

- Day, C., Elliot, B., y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. y Gu Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Defensor del menor de Andalucía (2000). *Informe anual 2012*. Sevilla: Defensor del pueblo andaluz
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000) *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y De Dios, M.J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary school: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar: el nicho familiar y la superación de las heridas*. Barcelona: Gedisa.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Oliver D. F. y Ellett Ch. D. (2008). Measuring teachers self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Demetrio, D. (2003). *L'età Adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci Editore.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clínica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA, Sage.
- Denzin, N. K. (1997) *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Desforges, C. (1995). Learning out of school. In C. Desforges (Ed.), *An Introduction to Teaching* (pp. 1-7). Oxford: Blackwell.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005a). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. Recuperado de <http://mvw.rieoei.org/rie37a01.htm>. [Consulta: 26/03/2015].
- Díaz-Aguado, M.J. (2005b) Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos. En *Convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: MEC.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, I.. (Dir.) (2011) *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y la Juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios Sociales.
- Díaz-Atienza, F., Prados, M. y Ruiz-Veguilla, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del Adolescente.*, 4(1), 10-19.
- Dichter, E (1960). *The Strategy of Desire*. London: Purnell and Sons.
- Doll, B., Zucker, S. y Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms. Creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Dominice, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

- Drucker, P.F. (2006). *El ejecutivo eficaz en acción*. Bilbao: Deusto.
- Dubois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C., y Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157–197.
- Ebmeier, H. y Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers trust, commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351-378.
- Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W. (1996). Round holes, square pegs, rocky roads, and sore feet: The impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En S. L. Toth D. Cicchetti (Eds.), *Adolescence: Opportunities and Challenges* / Vol. 7 (pp. 49-93). New York: University of Rochester Press.
- Echeverría, B. (2008). Un concepto de modernidad. *Revista Contrahistorias*, 11, 6-17.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., y Perry, C. (2003). Peer harassment, school connectedness and school success. *Journal of School Health*, 73, 311-316.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliott, B., y Crosswell, L. (2001). *Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives*. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research, Lille, France. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf> [Consulta 12/09/2013].
- Elliott, J. (1989). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.

- Erickson, E. (1950). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1995). The human life cycle. En S. Schlein (Ed.), *E.H. Erikson: A way of looking at things* (pp.595-610). Nueva York: Norton.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación*, 18, 85-107.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Every Child Matters: Change for Children* (2004). London: Department for Children, Schools and Families.
- Fabbrini, A. y Melucci, A. (2004). L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza. Milano: Ed. Feltrinelli.
- Falicov, C. J. (1988). *Family transitions: continuity and change over the life cycle*. New York: Guilford Press.
- Farkas, S., Johnson, J. y Foleno, T. (2000). *A sense of calling: who teaches and why*. New York: Public Agenda.
- Feiman Menser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En R. Houston, *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Fekkes, M., Pijpers, F., Fredriks, A., Vogels, T. y Verloove-Vanhorick, S. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? a prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117, 1568-1574.
- Fekkes, M., Pipers, F.I.M. y Verloove-Van Horick, S.P. (2004). Bullying behavior and association with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, 144, 17-22.



- Fenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Compilador), *La investigación de la enseñanza* (pp. 149-177). Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fernández Ramírez, M. E. (2011). El pedagogo hospitalario, tutor resiliente. *Aula de Innovación Educativa*, 202, 15-18.
- Fernández Solís, J.D. (2002). Pedagogía del humor. En A. Rodríguez Idígoras (Ed.), *El valor pedagógico del humor* (pp. 65-90). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández Solís, J.D. y Francia, A. (1995). *Animar como humor, aprender riendo, gozar educando*. Madrid: CCS.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ferrarotti, F. (1988). *Biografía y ciencias sociales*. San José Costa Rica: Flacso.
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ferrarotti, F. (1997). *Storia e storie di vita*. Roma: Saggi Tascabili Laterza.
- Fineman, S. (Ed.). (1993). *Emotions in organizations*. London: Sage.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., Turner, H. A., y Hamby, S. L. (2005). The victimization of children and youth: A comprehensive, national survey. *Child Maltreatment*, 10(1), 5-25.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235.
- Fiske, E. (1992). *Smart Schools, Smart Kids. Why Some Schools Work?* New York: Touchstone.

- Fleming, L. y Jacobsen, K. (2009). Bullying and symptoms of depression in chilean middle school. *Journal of School Health*, 79(3), 130-137.
- Forés, A. y Grané, J. (2011). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Forés Miravalle, A. y Grané Ortega, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Frankl, V.E. (1987). *El ser humano doliente*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (1994). *Ante el vacío existencial*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (1995). *Psicoterapia al alcance de todos*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (2001<sup>a</sup>). *En el principio era el sentido. Reflexiones en torno al ser humano*. México: Paidós.
- Frankl, V.E. (2003). *El sentido último de la vida*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (2003). *Psicoterapia y existencialismo*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2005a). *Alla ricerca di un significato della vita. Per un'apsicoterapia riumanizzata*. Milano: Mursia.
- Frankl, V.E. (2005b). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*. Trento: Erickson.
- Frankl V.E. (2006). *Man's search for meaning*. Boston: Beacon.
- Frankl V. E. (2010). *Senso e valori per l'esistenza*, Roma: Città Nuova.
- Franzke, J. (1989). El mito de la historia de vida. *Historia y fuente oral*, 2, 57-64.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden and build theory of positive emotions. *The Royal Society*. 359(1449), 1367-1377.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

- Fried, R. L. (1995). *The passionate teacher: A practical guide*. Boston, MA: Beacon Press.
- Fromm, E. (1992). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fu, V.K. (2001). Racial intermarriage pairings. *Demography*, 38(2), 147-148.
- Gadamer, H. (1978). *Truth and method*. New York: Seabury Press.
- García Coto, M. (2007). Sistema *bullying* como emergente del desajuste escolar. Madrid: Grupo CIDEP. Recuperado de <http://wmv.grupociclep.org>. [Consulta 20/05/2015].
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 183-195.
- Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-466.
- Garmezy, N., Masten, A. S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Garret, B. (1998). *Personal identity and self-consciousness*. London/New York: Routledge.
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós Studio.
- Geertz, C. (1991). *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. California: Stanford University Press.
- Gibbs, G. (1998). The preparation of university teachers in Europe and Australasia. En J. Forrestcampion (Ed.), *University teaching: International Perspectives* (pp. 16-41). Boston: Brock.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gil, G.E. (2012). La resiliencia holística y su aplicación en entornos socioeducativos. En A. Forés y J. Grané (Eds.), *La resiliencia en contextos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Gil, G. E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral de la ULPGC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/4498> [Consulta 17/07/2013].
- Gimeno Sacristán, J. (2004). El sistema educativo: una mirada crítica. Madrid: Wolters kluwer Educación.
- Giorgi, A. y Giorgi, B. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. En P. M. Camic, J. E. Rhodes, y L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 243-273). Washington, DC: American Psychological Association.
- Goddard, J., Molyneux, P. y Wilson. J. (2004). The profitability of European banks: A cross-sectional and dynamic panel analysis. *The Manchester School*, 72(3), 363–381.
- Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, J.F (2002). La personalidad resistente: una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13, 135-162.
- Goldstein, S. y Brooks, R. (Eds.). (2012). *Handbook of Resilience in Children*. New York: Springer.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El Líder Resonante crea más. El Poder de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gómez, E. y Kotliarenko, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-132. doi:10.5354/0719-0581.2010.17112

- Gómez, E. y Kotliarenko, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 203-224.
- Gordon, K. (1996). Resilient Hispanic youth self-concept and motivational patterns. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18(1), 63-78.
- Grané, J y Forés, A. (2007). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Greene, R. R. y Conrad, A. P. (2002). Basics assumptions and terms. En R. Greene (Ed.), *Resiliency. An integrated approach to practice, policy and research* (pp. 29-62). Washington, DC: NASW Press.
- Greene, R.R. (2002). *Resiliency. An integrated approach to practice, policy and research*. Washington, DC: NASW Press.
- Grimmett, P.P. (1989). A commentary on Schon's view of reflection. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 19-28.
- Grotberg, E. (1995). The international resilience project: promoting resilience in children. ERIC: ED.383424, EE.UU.
- Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. USA: Fundación Bernard Van Leer.
- Grotberg, E. H. (1999). *Taping your inner strength: How to find the resilience to deal with anything*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Grotberg, E.H. (2000). International Resilience Research Project. En A.L. Comunian y U. Gielen (Eds.) *International Perspectives on Human Development* (pp. 379-399). Vienna: Pabst Science Publishers.

- Grotberg, E.H. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. N. Suárez Ojeda (Comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: como superar la adversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Guedeney, A. (1998). Les déterminants précoces de la resilience. En B. Cyrulnik (Ed.), *Ces enfants que tiennent les coups* (pp.13-26). Revigny-sur Ornain: Editions Hommes et Perspectives.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. París: Albin Michel.
- Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Harris, S. y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Hawker, D. S. J., y Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441-455.
- Hawkins, D. L., Pepler, D., y Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hawkins, J. D. y Catalano, R. F. (1990). *How the experts answer the 20 most asked questions about risks for drug abuse*. Washington, DC: Developmental Research y Programs.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in

- adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological bulletin*, 112(1), 64-105.
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K. et al. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Heidegger, M. (1997). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza Universidad.
- Heidegger, M. (1997/1927). *Ser y tiempo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Henderson, N. y Milstein, M. (1996). *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Barcelona: Paidós.
- Hinduja, S. y Patchin, J. (2010). Bullying, cyberbullying and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. London: University of California Press.
- Hodges, E. V. E. y Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Hoffman, M.L. (1980). Adolescent morality in development perspective. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 295-343). New York: Wiley Interscience.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's schools: principles for the design of professional development schools*. Michigan: Holmes Group Inc.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Horney, K (1985). *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. En N.K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.),

- Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, C.A, Sage
- Huberman, M. (1995a). Professional careers and professional development. En T. Guskey, y M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 193-224). New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En McE. Hunter y E. Kieran (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., y McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 313-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Infante, F. (2001). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo, A. y E. Suárez Ojeda (Comp.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31-54). Buenos Aires: Paidós.
- Iñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- IRC (2007). *Teaching Well? Educational Reconstruction Efforts and Support to Teachers in Postwar Liberia*. International Rescue Committee.
- Jackson, P. W. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- James, D. (2004). *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires: Manantial.
- James-Wilson, S. (April, 2001). *The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.



- Jáuregui, E. (1998). *Situating laughter: Amusement, laughter and humor in everyday life*. (Tesis doctoral). Instituto Universitario Europeo.
- Jericó, P. (2006). *No Miedo*. Barcelona: Alienta.
- Johnson, S. M. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Juvonen, J., Graham S., Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. En M. D. Glantz y J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development; positive life adaptations* (pp. 17-83). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kelchtermans, G. (1993a). Getting the stories, understanding the lives: From careers stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kim, Y. S., Koh, Y. J. y Leventhal, B. (2005). School Bullying and Suicidal Risk in Korean Middle School Students. *Pediatrics*, 115(2), 357-363.
- Kinard, E. M. (1998). Methodological issues in assessing resilience in maltreated children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 669-680.
- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 155-167.
- Klein, A. (2002). *Imágenes del adolescente desde el psicoanálisis y el imaginario social. Condiciones de surgimiento de la adolescencia desde la modernidad y el disciplinamiento adolescentizante desde la pos-modernidad*. Uruguay: Psicolibros.
- Knight, P. T. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

- Knollmann, M., Reissner, V., Kiessling, S. y Hebebrand, J. (2013). The differential classification of school avoidance -a cluster-analytic investigation (translate from German). *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother*, 41, (5), 335-345.
- Kobasa, S.C. (1979a). Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology*, 7, 413-423.
- Kobasa, S.C. (1979b). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment. *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Kotliarenco, M. A. (1997). *Arte en Resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. Fundación W.K. Kellogg, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, CEANIM.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (2006). El concepto de resiliencia. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://www.educaydesarrollo.blogspot.com/2006/12/definicionderesiliencia> [Consulta 12/09/2013].
- Kotliarenco, M.A. y Cáceres, I. O. (2011) *Resiliencia y Apego*. Chile: CEANIM.
- Kroen, W. C. (2011). Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Barcelona: Oniro.
- Kübler-Ross, E. (1992). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.
- Kupersmidt, J. B., Buchele, K. S., Voegler, M. E. y Sedikides, C. (1996). Social self-discrepancy: A theory relating peer relations

- problems and school. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment maladjustment* (pp. 66-97). New York: Cambridge University Press.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lamata Molina, M. C. (2012). La Escuela como Tutora de Resiliencia Social: Diseño y Desarrollo del Programa REVELA-T. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Larrain, J. (2003). El concepto de Identidad. *Revista Famecos*, 21, 30-42. Recuperado de: <http://revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/348/279> [Consulta 12/09/2013].
- Lavabre, M. C. (1994). Entre histoire et mémoire, à la recherche d'une méthode. En M. J. Clement (Dir.), *La Guerre Civile entre histoire et mémoire* (pp. 39-48). Paris: Ouest Editions.
- Lecannelier F. (2006). *Apego e intersubjetividad: influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Lefkowitz, B. (1986). *Tough change: Growing up on your own in América*. New York: Free Press.
- Lemaître, R.E. y Puig Esteve, G (2005). *Programa Rueda: fortaleciendo la resiliencia. Una estrategia para desarrollar la autoestima*. Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.addima.org/Documentos/recursos/programa%20rueda.pdf> [Consulta 12/03/2014].
- Levine, C. (2003). Introduction: Structure, development, and identity formation. *Identity an International Journal of Theory and Research*, 3(3), 191-195.

- Lewis, O. (1964). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. México: Joaquín Mortiz.
- Lieberman, A. (2012). *High quality teaching and learning: International perspectives on teacher education*. New York, NY: Routledge.
- Limber, S. P. (2003). Efforts to address bullying in U.S. Schools. *Journal of Health Education*, 34, S-23-S-29.
- Limber, S. P. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: Lessons learned from the field. En D. Espelage y S. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 351- 363). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lipkina, A. (1975). Methods for determining self-appraisal as personality parameter of intellectual activity. En Z. Kalmykova (Ed.), *Problems of the diagnosis of the intellectual development of school children*. Moscú: Pedagógica.
- Löesel, F., Bliesener T. y P. Kferl (1989). On the Concept of Invulnerability: Evaluation and first results of the Bielefeld project. En M. Brambring, F. Löesel, y H. Skowronek, *Children at risk: Assesment, longitudinal research and intervention* (pp. 186-219). Nueva York: Walter de Gruyter.
- Lomnitz, L. A. y Melnick, A. (1991). *Neoliberalismo y clase media. El caso de los profesores de Chile*. Santiago: Dibam.
- Loomans, D. y Kolberg, K. (2002). *The Laughing classroom*. Novato, CA: H. J. Kramer/New World Library.
- Lopes, A. y Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 109-132.
- López de Maturana, S., Calvo, C. M., Espinoza, L. A. y Doña, A. (2007). *La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Compromiso social, político y pedagógico*. Proyecto Fondecyt N° 1050621.

- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Lukas, J.F. (2006). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The structure of resilience, a critic evaluation and guideline for future reports. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Lyubomirsky, S., Diener, E. y King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Maddi, S.R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54 (3), 175-185.
- Maddi, S.R., y Khoshaba, D.M. (2005). *Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you*. San Francisco: Amacom.
- Manciaux, M., y Tomkiewicz, S. (2000). La resilience aujourd'hui. En M. Gabel, F. Jésus y M. Manciaux (Eds.), *Bientraitances. Mieux traiter familles et professionnels* (pp. 313-340). Paris: Fleurus.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Comp.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17- 27). Barcelona: Gedisa.
- Marcelo, C (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/> [Consulta 15/06/2015].
- Marcia, J. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-160.
- Martin, K.M. y Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44, 199-208.

- Martin, R. A. (2008). *Psicología del humor: Un enfoque integrador*. Madrid: Orión.
- Martineau, W. H. (1972). A model of the social functions of humor. En J. Goldstein, y P. McGhee (Eds.), *The psychology of humor* (pp. 101-125). New York: Academic Press.
- Martlew, M. y Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372.
- Maslow, A.H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Masten, A. (1999). Resilience comes of age. Reflections on the past and next generation of research. En M. Grantz y J. Jonson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.281-286). New York: Kluwer Academic/plenum publishers.
- Masten, A. S. y Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- McCubbin, H. y Patterson, J. (1983). *Family Transitions: Adaptation to Stress*. New York: Brunner/Mazel.
- McCubbin, M., Balling, K., Possin, P., Friedrich, S. y Byrne, B. (2002). Family Resiliency in Childhood Cancer. *Family Relations*, 51, 103-111.
- Mehrabian, A. (1972). Some subtleties of communication. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 3, 62-67.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Madrid: Trotta.
- Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. En A. Melillo, E.B. Suárez y D. Rodríguez (Comps.), *Resiliencia y Subjetividad* (pp. 77-90). Buenos Aires: Paidós.
- Miller, R. (Ed.). (2005). *Biographical Research Methods*. London: Sage.
- Miller, R. 2000. *Researching Life Stories and Family Histories*. London: Sage.

- Montaigne, M. (2007). *Ensayos*. Prólogo de A. Compagnon. Barcelona: Acantilado.
- Montero, M. (1987). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Morse, J. M. (1994 a). Qualitative research: Fact or fantasy? En J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 1-9). Thousand Sage: Oaks Morse.
- Munist, M. y Suárez Ojeda, E. (2007). *Conceptos generales de resiliencia aplicados a adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz Garrido, V.V. (2013). Pedagogía hospitalaria y resiliencia. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/18133/1/T34246.pdf> [Consulta 20/08/2014].
- Nabuzoka, D. y Smith, P. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Namer, G. (1987). *Mémoire et Société*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Nansel, T.R., Overpeck, M. y Pilla, R. (2001). Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Naylor, P., Cowie, H, y Del Rey, R (2001). Coping Strategies of Secondary School Children in Response to Being Bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6, 114-120.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 181-190.
- Nias, J. (1989a). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London and New York: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nieto, S. (Ed.). (2005). *Why We Teach*. N. York: Teachers College Press.

- Nietzsche, F. (2000). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Nuevas Estructuras.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La Organización Creadora de Conocimiento*. Madrid: Oxford University Press.
- Nora, P. (Ed.). (1997). *Les lieux de mémoire*. Paris: Quarto Gallimard.
- Nummenmaa, A.R. (2004). Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus, 113–122.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.
- Obura, A. (2003). *Never again: Educational reconstruction in Rwanda*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Olweus, D. (1973a). *Hakkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning*. Stockholm: Almqvist y Wicksell.
- Olweus, D. (1973b). Personality and aggression. En J.K. Cole, y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. New York: Wiley.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning – vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among school children: Long term consequences and an effective intervention program. En S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying. Some critical issues. En S. Jimerson, S. Swearer y D.L. Espelage



- (Eds.). *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Olweus, D. y Limber, S. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Institute of Behavioral Science*. Boulder: University of Colorado.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación internacional de las enfermedades, trastornos mentales y del comportamiento (CIE-10)*. Ginebra: OMS.
- Ortega Ruiz, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003c). El proyecto antiviolencia escolar. (ANDAVE). *Boletín Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, 17-2.
- Ortega, R. y Mora-Merchan, J. A. (1999). Spain. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 157-173). London: Routledge.
- Pajares F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. En M.L. Maehr y P.R. Pintich (Eds.), *Advances in motivation and achievement/Vol. 10* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Paladini, M. A. y Daviero, P. (2004). Resiliencia en la escuela. En A. Melillo, E. N. Suárez y D. Rodríguez (Eds.), *Resiliencia y Subjetividad*. Argentina: Paidós.
- Palmer, P.J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life* (10th Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Park, N. y Peterson, C. (2009). The cultivation of character strengths. En M. Ferrari y G. Potworowski (Eds.), *Teaching for wisdom* (pp. 57-75). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programmes. En G. Glass (Ed.), *Evaluation studies review annual* (pp. 140-157). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pearlin, L.I. y Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Peláez Paz, C. (2013). La infancia pobre, marginada y excluida. Aportaciones de la etnografía a la praxis socioeducativa. *Educación y futuro*, 29, 81-106.
- Pellegrini, A.D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pérez-Blasco, J., Ferri-Benedetti, F., Melià-De Alba, A. y Miranda-Casas, A. (2007). Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista Neurología*, 44(Supl 2), S9-S12.
- Pérez Juste, R. (1985). Experimentación. En A. de la Orden, *Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.
- Perrenoud, P. (2010a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Perry, D., Kusel, S., y Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.

- Peterson, C. y Park, N. (2009). Strengths of character in schools. En R. Gilman, E.S. Huebner y M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive Psychology in schools* (pp. 65-76). New York: Routledge.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2002). *The VIA Classification of Strengths*. Cincinnati: Values in Action Institute.
- Petit, M., Lalou-Moatti, M. y Clervoy, P. (1999). Santé mentale. Risque.Vulnérabilité. Ressources. En S. Lebovici, R. Diatkine, y M. Soulé, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent/ Tomo 4* (pp. 3041-3046). París: Quadrige.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Informe Cisneros X*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*. Madrid: Ediciones IIEDDI.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007a). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: CEAC.
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: George Allen and Unwin.
- Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo: reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Power, C. y Power, A. (1992). A raft of hope: democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education*, 21(3), 193-205.
- PricewaterhouseCoopers (2001). *Teacher workload study*. London: DfES.

- Puerta de Klinkert, M.P. (2002). *Resiliencia: la estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen.
- Pujadas, J.J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Putallaz, M., Grimes, C., Kristen, J., Kupersmidt, J., Coie, J., y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of School Psychology*, 45, 523–547.
- Querol, J.M. y Reyzábal, M.V. (2008). *La mirada del otro. Textos para trabajar la educación intercultural y la diferencia de género*. Madrid: La Muralla.
- Randolph, W. A., Blanchard, K., y Grazier, P. B. (2005). *Go Team! Take your team to the next level*. San Francisco: Berrett Kohler Publishers.
- Rapley, J. (2007). *Understanding Development: Theory and practice in the third world*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Ratey, J. (2002). *El cerebro: manual de instrucciones*. Barcelona: Random House Mondadori, S. L.
- Reyzábal, M. V. y Sanz, A.I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*. Madrid: La Muralla.
- Reyzábal, M.V. (2007). (Coord.). *Convivencia, conflicto y diversidad*. Madrid: Consejería de Educación.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Richardson, G.E., y Gray, D. (1999). Resilient youth. En N. Henderson, B. Benard, y N. Sharp-Light (Eds.), *Resiliency in action*. San Diego: Resiliency in Action Inc.
- Ricoeur, P. (1990). Individuo e identidad personal. En P. Veney, *Sobre el individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI. Vols. I, II y III
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

- Riehl, C., y Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in school. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in preschools and early primary school in Australia*. Canberra: Attorney General's Department, Crime Prevention Branch.
- Rioseco, P. (2011). *Miedo, el enemigo que hemos creado*. Santiago de Chile: Edición independiente.
- Ritchie, J. y Lewis, J. (Eds.). (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rojas Montes, E. (2011). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid: Booket.
- Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En P. Sarlé (Coord.), *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rosenholtz, S.J. y Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257.
- Ross, D.M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Ross, J. y Watkinson, A.M. (1999). *La violencia en el Sistema educativo*. Madrid: La Muralla.
- Roth, D.A., Coles, M.E. y Heimberg, R.G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and

- depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 16, 149-164.
- Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. Background paper to keynote address presented at the ACER Research Conference 2003, Carlton Crest Hotel, Melbourne, 19-21 October 2003. Recuperado de [http://research.acer.edu.au/research.conference\\_2003/3](http://research.acer.edu.au/research.conference_2003/3) [Consulta 2/01/2012].
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *Annals of Academy Medicine*, 8, 324-338.
- Rutter, M. (1985a). Family and school influences on behavioural development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 349-368.
- Rutter, (1985b). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, 57(3), 316-329.
- Rutter, M. (diciembre, 1991). *Resilience: Some conceptual considerations*. Trabajo presentado en Initiatives Conference on Fostering Resilience. Washington.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health Care*, 14(8), 626-631.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Rutter, M. y Rutter, M. (1992). *Developing minds: Challenge and continuity across the life span*. Gran Bretaña: Penguin Books.
- Russell, B. (1964). *Victoria sin armas*. Madrid: Aguilar.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe Alvarado, I. y Gutiérrez García, R. (2011). Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Saint-Exupéry, A. (2008). *El Principito*. Madrid: Salamandra.

- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: extensions and cautions. *National Association of Social Work*, 41(3), 296-305.
- Saleebey, D. (1997). Is it feasible to teach HBSE from a strengths perspective, in contrast to one emphasizing limitations and weakness? Yes. En M. Bloom y W.C. Klein (Eds.), *Controversial issues in human behaviour in the social environment* (pp. 33-48). Boston: Allyn y Bacon.
- Saleebey, D. (2006). Using strengths-based practice to tap the resilience of families. En *Strengths Perspective in Social Work Practice* (pp. 197-220). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkkqvist, K., Österman, D. y Kauklainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1996). The emotional climate in the classroom. En G. Alfred y M. Fleming (Eds.), *Priorities in education*. Durham: Fieldhouse Press/University of Durham.
- Sánchez (2015). Elementos de las Historias de vida presentes en la elección profesional de maestros de Educación Infantil en formación. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense Madrid.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología*, Vol. 2 (pp. 3-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Sansone RA, Kelley AR, Forbis JS. (2013). Bullying in childhood and religious/spiritual status in adulthood among internal medicine outpatients. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(8), 739-44.
- Sansone, R.A., Lam, C. y Wicderman, M.W. (2013). Victims' ofbullying in childhood, criminal outcomes in adulthood. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 17(1), 69-72.

- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar. Como superar la adversidad con la resiliencia*. Barcelona: Conecta.
- Saumell, C., Alsina, G., Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (Vol.I) Infantil y Primaria*. Barcelona: Ed. Graó.
- Sautu, R. (Comp.). (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwab, W. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En J. Gimeno y A. I. Pérez (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Madrid: Akal.
- Schwarzer, R. (1997). General perceived self-efficacy in 14 cultures. Available: Recuperado de <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm> [Consulta 14/05/2014].
- Searle J.R. (1994). *La riscoperta della mente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Segal, E. (1986). *La Promoción (Los Egresados)*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Seibert, S.E., Crant, J.M. y Kraimer, M.L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84, 416-427.
- Seisdedos, D. (2009). *El secreto del junco*. Chile: Ediciones B, sello Vergara.
- Seligman, M. (1996). *The optimistic child*. New York: Harper Collins.
- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.



- Senge, P. (2004). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Serrano Sarmiento, A. (2006). Incidencia de la violencia escolar. En A. Serrano Sarmiento (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Shavelson, R.J., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.
- Shaw, C. (1966). *The Jack-Roller: A Delinquent boy's Own Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shotter, J. (1992). La construcción social del recuerdo. En D. Middleton y D. Edwards (Eds.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- Simmons, S. y Simmons, J. (1998). *¿Cómo medir la inteligencia emocional?* Madrid: EDAF.
- Sipán, A. (Coord.). (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- Smith, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX, 2, 2-9.
- Smith, L.M. (1994). Biographical method. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 286-305). London: Sage.
- Smith, M. (1991). Analysing Jobs: The Manager and the Job. En M. Smith. (Ed.), *Analysing organizational behaviour*. Hong Kong: Macmillan Educational Limited.

- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 98–103.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H, Naylor, P., y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Sotillo, M. (1993). *Sistemas alternativos de comunicación*. Madrid: Trotta.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E. and Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner, C. (2002). *La educación emocional*. Madrid: Summa.
- Stenhaouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Storch, E.A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Strøm, I.F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen T. y Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: a study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse Negl*, 37(4), 243-51.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. y Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109–138.
- Suarez Ojeda, E.N. (2002). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. En A. Melillo y E.N. Suarez Ojeda, *Resiliencia. Descubriendo las propia fortalezas* (pp. 67-82). Buenos Aires: Paidós.

- Suárez Ojeda E.N. y Krauskopf, D. (1995). *El enfoque de riesgo y su aplicación a las conductas del adolescente: una perspectiva psico-social*. Washington, D.C.: OPS/OMS. Publicación Científica, 552.
- Suarez Ojeda N. y Moyano Walter, J. M. (2005). *Resiliencia y trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. Argentina: CIER.
- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999a). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Sutton, J., Smith, P.K. y Swettenham, J. (1999b). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Sutton, R.E., y Wheatley, K.F. (2003). Teacher’s emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Sylwester, B. (1995). *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tamarit Cuadrado, J. (1993). En M. Sotillo, *Sistemas alternativos de comunicación* (pp. 17-41). Madrid.
- Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender: 95 técnicas para emplear el humor en la formación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Taylor, C. (1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge, Mass: Harvard UP.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (Eds.), *La resiliencia resistir y rehacerse* (pp. 45-59). Barcelona: Gedisa.
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (2004). *El Campesino Polaco en Europa y en América*. Madrid: CIS (e.o. 1918-20).
- Thompson, D., Whitney, I., y Smith, P. (1993). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103-106.

- Thrasher, F. M. (1927). *The gang a study of 1.313 gangs in Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tierney, R.J., Moore, D.W., Valencia, S.W. y Johnston, P. (2000). How will literacy be assessed in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(2), 244-250.
- Tood J., Green G., Harrison M., Ikuesan B. A., Self C., Prevalin J., Baldacchino, A. (2004). Social exclusion in clients with comorbid mental health and substance misuse problems. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 581 -587.
- Tognonato, C. (2003). *Tornando a casa. Conversazioni con Franco Ferrarotti*. Roma: Edizioni Associate.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnik, et al. (Eds.), *El realismo de la esperanza* (pp. 33-50). Barcelona: Gedisa.
- Torre, S. de la, Violant, V. (Dirs). (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Archidona: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Troyna, B. y Hatcher, R. (1999). Racism in childrens uves: a study of UNESCO. *Informe mundial sobre la cultura*. Madrid: Acento Editorial.
- Tsui, K. T., y Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- UAM-UNICEF (2010). *Pobreza y exclusión social de la infancia en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth Society*, 35, 341-365.

- Unnever, J. (2001). *Roanoke city project on bullying. Final report of the Roanoke school-based partnership bullying study*. Unpublished manuscript.
- Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129–147.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S. y Sunderani, S. (2009). Respect or fear? The relationship between power and bullying behaviour. En S.R. Jimerson, S.M. Swearer y D.L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (pp. 211-222). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 27-41. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>. [Consulta 19/05/2013].
- Valadez Figueroa, I., González, N., Orozco, M. y Montes, R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), 1111–1136.
- Van Maanen, J. (Ed.). (1995). *Representation in ethnography*. Thousand Oakes: Sage.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vandenberghe, R. y Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. Suiza: BICE.
- Vanistendael, S. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 227-238). Madrid: Gedisa.

- Vanistendael, S. (2004). Humor y resiliencia. En B Cyrulnik et al., *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. (2005). *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos*. II Congreso internacional de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes (3-25). Madrid: Mapfre.
- Vanistendael, S. (2011). Sonreír ante la adversidad: humor y resiliencia 0 a 6. *Aula de infantil*, 60, 37-40.
- Vanistendael, S. (2013). Resiliencia: el reto del cambio de mirada. Conferencia presentada en el II Congreso Europeo de Resiliencia. Bilbao, España
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2004). Resiliencia y sentido de vida. En A. Melillo, E. N. Suárez, y D. Rodríguez (Comp.), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida* (pp. 90-101). Buenos Aires: Paidós.
- Vanistendael, S., Vilar, J. y Pont, E. (2009). Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael. *Educación social*, 43, 93-103.
- Vanistendael, S., Lecomte, J., Gaberan, P., Humbeeck, B., Manil, P. y Rouyer, M. (2013). *Resiliencia y humor*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2000). *Pobres, pobreza y exclusión social*. Buenos Aires: CEILCONICET.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, H., García Castaño, F. J. y Díaz de Rada, A. (2007). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Véliz Montero, F. (2014). *Resiliencia organizacional. El desafío de cuidar a las personas mejorando la calidad de vida de las empresas del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

- Vera Poseck, B. (2006). Acercarse a la Psicología Positiva a través de una bibliografía comentada. *Revista de psicología clínica y salud*, 17(3), 259-276.
- Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B., Vecina Jiménez, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Vera, M.V. y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*, Vol. II (23). México: Colaboraciones libres.
- Vujicic, N. (2013). *Una vida sin límites*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35, 261-281.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press.
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Proceedings*, 42, 1-18.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wandersman, A. y Nation, M. (1998). Psychological contributions to understanding toxicity, resilience, and interventions. *American Psychologist*, 53, 647-656.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 555-562.
- Weber, E. (2007). Globalization, “glocal” development, and teacher’s work: A research agenda. *Review of Educational Research*, 77(3), 279-309.
- Werner, E.E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 40 (1), 68-72.
- Werner, E.E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E. (2003). Foreword. En N. Henderson y M.M. Milstein, *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (pp. vii-ix). Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Werner, E. E. y Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E. y Smith, R. S. (1992). The children of Kauai: Resiliency and recovery in adolescence and adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 13, 262-268.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wing, C. (2005, November). Young Canadians in a wired world. Retrieved August 3, 2006, from <http://www.media-awareness.ca>. [Consulta 17/07/2013].
- Wolcott, H. F. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolin, S. y Wolin, S. (1993). *El ser resilientes: cómo los sobrevivientes de las familias con problemas logran elevarse por encima de la adversidad*. New York: Villard.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1994). *The Resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Wolin, y Wolin, (2014). *Project Resilience*. Recuperado de <http://projectresilience.com/framespublications.htm> [Consulta 17/07/2013].
- Worden, J.W. (2001). Bereavement. En G. Howarth y O. Leaman (Eds.), *Encyclopedia of death and dying*. London: Routledge.
- Wax, Rosalie H. (1971). *Doing fiddwork. Warnings and advice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Yude, C., Goodman, R., y McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 533-541.
- Zabalza, M.A. (2012). La Universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 11-14.



- Zabalza Beraza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.
- Zabalza Beraza, M. A., Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, M. y Serrá, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.
- Zeichner, K. M. (1990s). *Educational and social commitments in reflective teacher education programs*, Proceedings of the National Forum of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education, November, (pp. 9-11).
- Zeichner, K. y Liston, D. (1990). Traditionsof reform in U. S. teacher education. *JournalofTeacher Education*, 41(2), 3-20.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf> [Consulta 10/07/2015].
- Zembylas, M. (2003). Emotional teacher identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zimmerman, M. A. y Bingenheimer, J. B. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30, 221-243.

# ANEXOS

En CD Anexo

**Anexo 1.** Documentos personales y Movie Maker

**Anexo 2.** Grabaciones entrevista Audio y vídeo

**Anexo 3.** Transcripciones entrevista

**Anexo 4.** Guión entrevista